

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UN TEST DIAGNOSTIQUE QUI ÉVALUE LA COMPÉTENCE EN
COMPRÉHENSION EN LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES EN ÂGE DE
S'INSCRIRE AU COLLÉGIAL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CAROLINE RICARD

JUILLET 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je désire remercier Mme **Lyne Lapostolle**, chercheuse et professeur au cégep du Vieux-Montréal et Mme **Lise Maisonneuve (PhD)**, chercheuse et professeur à l'École nationale d'aérotechnique (ÉNA), qui ont lu et critiqué ma première et très longue version du test diagnostique. Merci d'avoir accepté aussi facilement de me donner de votre temps et merci pour vos suggestions faites lors de rencontres agréables et très stimulantes.

Je veux également remercier M. **André G. Turcotte (PhD)**, professeur retraité du cégep Édouard-Montpetit et travaillant maintenant dans l'édition, qui m'a aidée, grâce à ses conseils, à améliorer la deuxième version du test diagnostique.

Je remercie aussi M. **Pierre Messier**, enseignant à l'école Saint-Jean-Baptiste, d'avoir accepté avec enthousiasme de me prêter ses groupes afin d'expérimenter mon test diagnostique.

Cette recherche n'aurait pas existé sans les idées et les conseils de mon directeur de recherche M. **Gilles Fortier (PhD)**, professeur à l'UQÀM. Chaque rencontre m'a motivée à écrire mieux et à réfléchir davantage. Vous avez su m'orienter sans m'imposer de limites. Merci pour votre patience et votre temps.

Finalement, je remercie mon conjoint Martin Lafrance qui a manifesté un intérêt constant pour mon projet. Merci pour tes encouragements.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES FIGURES	VI
APPENDICES	VII
RÉSUMÉ	VIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	5
1.1 PERTINENCE DU PROJET DE RECHERCHE	5
1.1.1 <i>Le problème</i>	14
1.2 RETOMBÉES POSSIBLES ET UTILISATION DU TEST	14
1.2.1 <i>Objectif général de recherche</i>	15
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	16
PARTIE 1 : QU'EST-CE QUE LA LECTURE ?	16
1.1 <i>Une définition de la lecture</i>	17
PARTIE 2 : LA LECTURE EST UN CONSTRUIT PERSONNEL	18
2.1 <i>Explication générale</i>	18
2.2 <i>Les composantes internes du lecteur qui influencent sa compréhension</i>	19
2.3 <i>Les processus de compréhension de l'écrit</i>	22
2.4 <i>Relation lecteur-texte-contexte</i>	26
2.5 <i>Définition du concept de COMPÉTENCE en lecture</i>	28
PARTIE 3 : L'ÉVALUATION DE LA LECTURE	32
3.1 <i>Mesure, testing et évaluation</i>	32
3.2 <i>Définition du test diagnostique et les raisons qui nous ont motivée</i>	

à choisir ce type de test	35
3.3 Tests et tests diagnostiques qui nous ont inspirée	38
3.4 Élaboration de notre test : des liens avec la théorie	49
PARTIE 4 : Type de recherche et formulation de l' objectif de recherche	64
4.1 Type de recherche	64
4.2 Objectif général de la recherche	66
 CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	 67
3.1 Première étape de la validation de contenu : élaboration du tableau de spécification	69
3.2 Deuxième étape de la validation de contenu : la conception du test diagnostique	87
3.3 Troisième étape de la validation de contenu : la consultation de juges-experts	94
3.4 Quatrième étape de la validation de contenu : expérimentation et analyse de cette expérimentation de la quatrième version du test diagnostique	98
 CONCLUSION	 126
 APPENDICES	 129
 RÉFÉRENCES	 244

LISTE DES TABLEAUX

	Pages
TABLERAU 1.1 <i>Stratégies en lecture pour lesquelles des élèves ont éprouvé de la difficulté, selon les processus d'Irwin (1991)</i>	8
TABLERAU 2.1 <i>L'évaluation de la compétence en lecture par le PIRLS en 2001</i>	40
TABLERAU 2.2 <i>Carte des niveaux de compétence en compréhension de l'écrit (PISA 2000)</i>	43
TABLERAU 3.1 <i>Répartition des questions du test diagnostique selon les processus en compréhension en lecture d'Irwin (1991)</i>	75
TABLERAU 3.2 <i>Tableau de spécification partiel : colonnes 1, 2 et 3</i>	83
TABLERAU 3.3 <i>Taux de réussite et d'échec pour chacune des questions du test diagnostique</i>	105
TABLERAU 3.4 <i>Distribution des habiletés pour chaque aspect de PISA selon cinq niveaux de difficulté</i>	107
TABLERAU 3.5 <i>Fréquence et pourcentages du choix des leurres par les sujets pour toutes les questions du test diagnostique</i>	110
TABLERAU 3.6 <i>Questions éliminées de la version post expérimentation du test diagnostique</i>	122
TABLERAU 3.7 <i>Tableau de spécification comptant les questions éliminées et les questions conservées dans la dernière version du test diagnostique</i>	122

LISTE DES FIGURES

	Pages
FIGURE 2.119	
<i>Le sens construit</i>	
FIGURE 2.252	
<i>Le test à correction objective</i>	
FIGURE 3.171	
<i>Compréhension de l'écrit</i>	
FIGURE 3.472	
<i>Pyramide de la taxonomie de Bloom revue par Lorin Anderson (2001)</i>	
FIGURE 3.5109	
<i>Moyenne en pourcentage des scores de Réussite du test diagnostique selon les aspects de la compréhension en lecture</i>	

APPENDICES

	Pages
APPENDICE A Version 1 du test diagnostique	129
• <i>Partie 1 : test diagnostique</i>	130
• <i>Partie 2 : tableau de spécification</i>	179
APPENDICE B Documents destinés aux juges-experts 1 et 2	185
• <i>lettre d'introduction, : document portant sur la présentation du projet, la grille d'appréciation du test diagnostique et les réponses du test</i>	
APPENDICE C Lettres de consentements déontologiques (expérimentation)	196
• <i>Partie 1 : à l'enseignant</i>	197
• <i>Partie 2 : à la direction de l'école</i>	198
• <i>Partie 3 : aux parents des sujets</i>	199
APPENDICE D Version finale du test diagnostique.....	200
• <i>Partie 1 : test diagnostique</i>	201
• <i>Partie 2 : tableau de spécification</i>	239

RÉSUMÉ

Ce mémoire est le compte-rendu des étapes du développement d'un test diagnostique de la compréhension en lecture d'élèves terminant l'école secondaire et qui sont en âge de s'inscrire au collégial. En plus d'expliquer les étapes concrètes qui ont permis la construction du test, ce mémoire présente les théories en lecture et en mesure et évaluation qui ont servi de cadre théorique à la recherche. La référence théorique la plus importante de cette recherche est PISA qui a aussi construit un test en compréhension de texte. Le but de l'élaboration de ce test est de favoriser la réussite scolaire. La passation d'un test diagnostique en compréhension en lecture peut aider à favoriser cette réussite puisqu'elle en est l'un des facteurs prédictifs. Le test se veut un point de départ pour l'élève ou l'étudiant qui veut s'engager dans une démarche d'amélioration de sa compétence en lecture. Le test diagnostique est composé uniquement d'items à réponses choisies. Il sert à vérifier la compréhension de textes continus et de textes non continus.

Mots clefs :

Test diagnostique, compréhension, lecture, PISA, collégial.

INTRODUCTION

Les recherches qui se font en éducation ont toutes pour but ultime de favoriser la réussite scolaire, car la réussite pour tous est un idéal auquel nous ne sommes toujours pas arrivés. Dans ce sens, le système d'éducation québécois s'est donné comme mission d'aider le plus grand nombre d'élèves et d'étudiants à réussir tout en tenant compte des différences individuelles. Depuis la Réforme de l'éducation (appelée maintenant par le ministre Fournier « nouveau pédagogique ») (Grégoire, 2006), il est de plus en plus question d'individualisation de l'enseignement et des apprentissages (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004a).

Afin d'aider les jeunes à réussir, nos institutions scolaires ont créé des outils complémentaires à l'enseignement régulier. Par exemple, le collégial a instauré les cours d'appoints en français et les centres d'aide en français et en philosophie. Ces trois ressources tentent de venir en aide aux jeunes faibles en lecture et en écriture. Malgré ces efforts des acteurs du collégial, les étudiants ne réussissent pas tous.

Nous ne prétendons pas, par cette recherche, régler le problème de l'échec scolaire, mais nous espérons que ce mémoire pourra servir à aider les jeunes à réussir davantage que maintenant. Pour cette raison, nous nous sommes intéressés à une compétence qui est essentielle à l'école et qui souvent fait l'objet de moins d'attention au profit de l'écriture (dans les CAF entre autres), c'est-à-dire la lecture. La compétence en lecture conditionne l'accessibilité aux savoirs dans tous les cours. Elle n'est pas nécessaire qu'à l'école, mais aussi à l'extérieur de celle-ci.

C'est donc le désir d'améliorer la compétence en lecture utile à l'école dans tous les cours et dans la vie quotidienne qui a été le point de départ de cette recherche. La lecture est déjà le sujet de centaines de recherches. Il ne s'agit que de naviguer sur

Internet ou consulter des banques de données telles *Francis* ou *Eric* pour constater l'importance de la recherche en lecture.

Malgré toutes ces recherches actuelles, la compétence en lecture n'est pas une préoccupation récente. En effet, au début du siècle aux États-Unis, plusieurs universités et groupes de recherches ont admis l'importance de la compétence en lecture chez les étudiants. L'université Harvard de Boston (1915) et la *National Society for the study of Education (NSSE)* de l'université de Chicago (1920) ont manifesté le besoin d'améliorer cette compétence chez leurs étudiants. Il est possible de trouver des rapports de recherche datant de 1894 (Abell, 1894 dans *Journal of developmental Education*, 1992) qui relatent des expériences en lecture avec des étudiants. Depuis le siècle dernier, au moins 600 ouvrages ont été publiés afin d'aider les étudiants à améliorer leur compétence en lecture (*Journal of Developmental Education*, 1992). Est-ce qu'il y a encore un besoin pour de la recherche en lecture ? Nous répondons *oui*, puisque tous les jeunes ne sont pas d'habiles lecteurs. Comment est-il possible d'aider les élèves ou étudiants à mieux lire, donc à apprendre davantage qu'ils le font actuellement et à mieux réussir dans le système d'éducation québécois ?

Pour intervenir auprès des lecteurs, il faut connaître leurs problèmes de compréhension. Plusieurs recherches font le bilan de la difficulté des jeunes en lecture (Lebrun, 1987), en conséquence nous connaissons déjà, de façon générale, les difficultés qu'éprouvent les jeunes en lisant. Par contre, nous avons pensé qu'il serait essentiel de connaître les forces et faiblesses personnelles du jeune qui désire se faire aider. Afin d'établir ce portrait du jeune lecteur, nous avons créé un test diagnostique de la compétence en lecture. La clientèle ciblée par ce test est celle des élèves de cinquième secondaire et des étudiants qui entrent au cégep. Avec leur profil de lecteur en mains, il peut leur être plus facile de demander l'aide nécessaire à l'amélioration de leur compétence en tant que lecteur.

Notre test a été construit à la suite d'une recherche sur les théories en lecture et sur les théories en mesure et évaluation. Notre point de départ dans l'élaboration de ce test diagnostique a été le test du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, 1999, 2000a/b, 2003). Cet organisme de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a fait passer, à des jeunes de 15 ans vivant dans 43 pays, un test vérifiant leur compétence en lecture, en mathématiques et en sciences. Ce test veut informer les autorités du système d'éducation des pays concernés plus que le jeune lui-même. Les statistiques produites à la suite de l'administration de ce test sont publiques, mais les résultats individuels sont confidentiels (PISA, 2000b). Nous avons donc repris les aspects de la compréhension élaborés par PISA, mais nous les avons adaptés à notre test diagnostique puisque notre but est différent de celui de l'organisme international : nous voulons donner au jeune un outil qui lui permette d'obtenir un bilan personnel de ses forces et faiblesses en lecture.

La principale difficulté du projet a résidé dans le fait de créer un outil simple à utiliser et autonome, mais qui peut permettre de donner un diagnostic élaboré sur la compétence en lecture. Nous voulions que ce test diagnostique puisse être passé dans un temps raisonnable et que sa correction soit objective afin d'en faciliter l'utilisation. Notre recherche se limite à l'élaboration de ce test et à l'expérimentation de celui-ci auprès d'élèves de la cinquième secondaire qui sont déjà inscrits au collégial ou en âge de le faire (l'expérimentation a eu lieu les 29 et 30 mai 2006). Par contre, il serait profitable, dans une recherche subséquente, d'ajouter une grille d'interprétation des réponses au test afin de donner un diagnostic plus complet à l'élève ou à l'étudiant. Malgré cela, ce test a été construit à l'aide d'un tableau de spécification qui peut déjà nous permettre de donner un premier diagnostic.

Dans les pages qui suivent, nous décrirons comment, dans le cadre d'une recherche appliquée, nous avons construit ce test diagnostique de la compétence en lecture. Mais d'abord, dans la problématique de ce mémoire, nous démontrerons la nécessité d'un tel outil. Par la suite, nous présenterons les fondements théoriques de

notre recherche : d'abord les théories en lecture et par la suite, celles en évaluation. Finalement, dans la méthodologie, nous décrirons les étapes de construction de notre outil selon une méthode de validation de contenu.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Avant de commencer à élaborer le test diagnostique en compréhension en lecture, nous avons d'abord réfléchi au sens plus général que nous voulions donner à notre recherche, c'est-à-dire au cadre dans lequel nous voulions placer le test. Dans cette première section de notre mémoire, nous présentons les idées qui nous ont motivés à élaborer un test diagnostique de la compréhension en lecture.

1.1 Pertinence du projet de recherche

La **réussite scolaire** est l'un des buts principaux de notre système d'éducation. En effet, on peut lire dans le Programme de formation de l'école québécoise (2004a) que l'école doit viser la réussite du plus grand nombre à l'école et dans la vie. Charley E.E. Levy (2002), directeur général de la Commission scolaire English-Montréal, a confirmé cette volonté en déclarant, lors du Forum régional de l'île de Montréal sur la réussite scolaire, que la réussite pour tous est une préoccupation constante du réseau scolaire. Ce forum se préoccupait du problème de l'échec seulement au secondaire, mais il semble qu'au collégial, le succès de tous n'est pas plus assuré. En effet, au collégial, 42% des étudiants inscrits dans le programme de la formation préuniversitaire et 36,8% de ceux inscrits en formation technique obtiendront leur diplôme dans le temps prescrit, c'est-à-dire respectivement deux ou trois ans. Le taux de diplomation, si l'on ne tient pas compte du nombre d'années, dont l'étudiant a eu besoin pour terminer ses études collégiales, est d'environ 75% au secteur préuniversitaire et d'environ 60% à la formation technique (MEQ, 2006a).

La réussite, selon le ministère de l'Éducation, est reliée au taux de diplomation (Ministère de l'Éducation, 2006a). Ce taux représente une reconnaissance de la qualification (CRIRES, 2005). Mais réussir dans le milieu scolaire ne veut pas simplement dire obtenir un diplôme, il s'agit plutôt de « l'atteinte par les individus de critères socialement établis pour eux en fonction de leur âge, de leurs acquis et de leur capacité en regard de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (CRIRES, 2005) ». C'est cette réussite que nous désirons favoriser grâce à notre recherche.

Dans leurs études, les jeunes n'ont pas tous la même chance de réussir parce qu'ils proviennent de milieux différents, avec des acquis différents. Selon la Commission de l'enseignement collégial « [...] toutes les personnes qui entreprennent des études collégiales ne s'y engagent pas avec la même préparation académique [...] (Carpentier, 1995, p.8) ». Au secondaire, les jeunes arrivent avec des attitudes, des connaissances et des habiletés diversifiées. Ils ont tous besoin d'être accompagnés dans leur passage au secondaire (MEQ, 2003). Selon Paradis (2000), plusieurs facteurs peuvent expliquer cette disparité : des mauvaises techniques d'étude, un problème de motivation, un milieu familial perturbé, etc. Chez ces jeunes présentant des acquis de différents niveaux, il est possible d'estimer le taux de réussite à la première session au collégial à l'aide des **facteurs prédictifs de la réussite** tels : les résultats scolaires antérieurs, le temps consacré aux études, le travail rémunéré, la carence au niveau de la lecture (Terril et Ducharme, 1994 dans Paradis, 2000). Une carence en lecture peut donc servir à expliquer le faible rendement d'un étudiant et permettre de prédire ses chances de réussite. Baudelot *et al.* (1999) ont écrit qu'il existe un lien positif entre la réussite scolaire et la pratique de la lecture, car c'est parmi les bons élèves¹ que se recrutent les meilleurs lecteurs. La compétence en

¹ (...) en entendant l'expression « bons élèves » dans le sens que lui donne l'institution scolaire : élèves à l'heure, accomplissant leur scolarité sans redoublement du cours préparatoire jusqu'au baccalauréat à l'issue d'une terminale effectuée dans un lycée général (Baudelot *et al.*, 1999, p.49).

lecture est un facteur si important qu'il faut le considérer comme l'un des éléments majeurs qui déterminent le succès scolaire (Michaud, 1978 ; Charmeux 1987). Lebrun (1987) mentionne que de faire lire les jeunes aurait une incidence favorable sur leurs études et la qualité de leurs apprentissages, il est donc important de les faire lire.

Tous les jeunes ne sont pas d'habiles lecteurs. Grâce à quelques études qui ont été menées au collégial, entre autres les études de Houle (1989), Lebrun (1987), Turcotte (1992a) et Maisonneuve (2002), nous avons une idée générale des difficultés des étudiants en compréhension de texte, mais aucune ne décrit de façon précise la compétence en compréhension de textes continus et non continus à leur entrée au collégial. Le texte continu est constitué de phrases organisées en paragraphes. Quant au texte non continu, il n'est pas formé de phrases suivies. Le roman ou l'article de périodique sont des exemples de textes continus tandis que le tableau ou le plan de métro sont des textes non continus (PISA, 2000a). PISA (1999, p.25) mentionne que des jeunes de 15 ans « devraient être capables de construire du sens à partir de ce qu'ils ont lu, de l'interpréter et de réfléchir sur la signification de ce qu'ils lisent, que ce soit des textes continus et non continus ». Est-ce que tous les jeunes démontrent de telles habiletés ? Il semblerait que non. En effet, Lebrun mentionne que :

« les jeunes du collégial lisent relativement peu et mal, qu'ils voudraient lire davantage, qu'ils avouent mal connaître la langue écrite, qu'ils souffrent d'une absence grave d'automatismes en lecture, ce qui nuit à leur vitesse et à leur compréhension (Lebrun, 1987, p.26) ».

Siag (1997) décrit, dans le tableau 1.1, les stratégies pour lesquelles des élèves du secondaire ont éprouvé des difficultés lors de la réalisation d'un organisateur graphique à partir d'un texte informatif. Les stratégies sont regroupées selon les processus d'Irwin (1991). Les processus en compréhension en lecture d'Irwin (1991) décrivent les habiletés nécessaires pour comprendre un texte lors de la lecture. Les stratégies précisent les actions inhérentes à ces processus (voir cadre théorique 2.3).

TABLEAU 1.1
STRATÉGIES EN LECTURE POUR LESQUELLES DES ÉLÈVES ONT ÉPROUVÉ DE LA
DIFFICULTÉ SELON LES PROCESSUS D'IRWIN (1991)

PROCESSUS	STRATÉGIES
Microprocessus	∑ Distinguer ou reconnaître des mots
	∑ Déterminer l'idée principale d'une proposition ou d'une phrase
	∑ Trouver les référents des pronoms, des adverbess
Processus d'intégration	∑ Faire le lien entre deux propositions ou entre deux phrases
Macroprocessus	∑ Dépasser la compréhension littérale, déduire ou faire des inférences
	∑ Trouver les idées principales d'un texte
Processus d'élaboration	∑ Tirer parti de la structure du texte pour mieux comprendre et retenir l'information
	∑ Lier l'information contenue dans un texte à ses propres connaissances
Processus métacognitifs	∑ Se rendre compte qu'à un moment donné de sa lecture, il ou elle ne comprend plus

(Adaptation de Siag, 1997)

Malgré les résultats de recherches qui énumèrent les faiblesses des jeunes en lecture, malgré les plaintes de professeurs du collégial disant que les cégépiens éprouvent de la difficulté à bien lire (Turcotte, 1995), le développement de la compétence en lecture semble n'être réservé qu'aux cours de français et ne pas faire l'objet d'un enseignement spécifique (Turcotte, 1992a, 1997). Par contre, cette compétence est nécessaire dans tous les cours parce que les étudiants doivent lire des manuels, des notes de cours, des romans, etc. Le Ministère de l'Éducation (2004b) écrit que la maîtrise de la langue (la lecture et l'écriture) constitue la base de l'apprentissage dans tous les domaines du savoir. En effet, la lecture est la clé permettant l'acquisition de nombreuses connaissances. Selon Van Grunderbeeck (1994), la maîtrise de cette habileté complexe est indispensable aux élèves dans la poursuite de leurs études. Un étudiant progresse peu sans accès autonome aux écrits, peu importe la discipline (manuels, exercices, documents, etc.) (Castellani, 1995). Il faut donc diriger nos efforts vers une meilleure appropriation de la lecture et ce, sous toutes ses formes, dans tous les cours et pour tous les élèves ou étudiants afin de lutter contre l'échec scolaire. Si ces derniers deviennent de meilleurs lecteurs, on favorisera alors la réussite pour tous (Charmeux, 1985).

À l'extérieur des classes au collégial, on pourrait penser que les centres d'aide en français (CAF) interviennent afin d'améliorer la compétence en lecture. Malgré que certains d'entre eux possèdent des programmes d'amélioration de la lecture, celle-ci n'est pas leur priorité, c'est plutôt l'écriture. Les apprentissages en lecture se font principalement en autocorrection, sans encadrement d'assistants, seul avec un ordinateur sur lequel est installé un logiciel de lecture rapide et d'entraînement à la lecture (Turcotte, 1992a). Des programmes d'amélioration de la lecture existent dans certains cégeps (au cégep du Vieux-Montréal par exemple), mais ce programme est l'initiative de chercheurs et n'est pas relié au CAF.

La compétence en **lecture** qui nous intéresse dans cette recherche est donc celle qui est nécessaire à l'école dans toutes les disciplines, mais aussi la compétence nécessaire dans la vie future de ces jeunes. En effet, Castellani (1995) a écrit que la maîtrise de la lecture est un élément capital de l'autonomie d'un individu. Dans la société actuelle, ne pas savoir lire constitue un handicap majeur. Le langage écrit est présent partout dans notre vie quotidienne : dans des situations contextualisées telles que les étiquettes collées sur les boîtes de conserve, les panneaux indiquant le nom des rues et des villes, les modes d'emploi imprimés sur différents produits d'entretien, ou en dehors d'un contexte précis, comme les réclames, les journaux et les textes plus élaborés tels que les romans, les encyclopédies ou les ouvrages scientifiques (Van Grunderbeeck, 1994).

On peut penser qu'avec la technologie, les jeunes auront moins à lire. Par contre, cette hypothèse est maintenant devenue un vieux cliché répandu entre autres par McLuhan avec l'avènement de l'audiovisuel. Il est maintenant évident que c'est plutôt le contraire qui se produit puisque, plus que jamais, les lecteurs doivent exercer leur sens critique parce qu'il y a de plus en plus d'écrits et de sources variées (Turcotte, 1992a). Le savoir-lire est une compétence incontournable pour réussir à l'école et accéder aux autres savoirs (Turcotte, 1995).

La **compétence** réfère au savoir-agir plutôt qu'au savoir-faire ou savoir (Le Boterf, 1994). C'est une disposition à agir (Tardif, 2006) (voir cadre théorique, section 2.5 pour une définition plus élaborée). Le développement et l'évaluation de la compétence permettent aux jeunes de relever des défis et de lutter contre l'échec scolaire (Roegiers, 2000 cité par Scallon, 2004). C'est également cette orientation qu'a adoptée le *Programme de formation de l'école québécoise* (2004a) qui veut offrir une formation centrée sur le développement des compétences.

Notre approche de la compétence en lecture est basée sur l'évaluation de celle-ci. Quel genre d'outil peut être pertinent pour donner à l'élève ou étudiant un portrait de sa compétence en compréhension en lecture ? Nous désirons, à l'aide d'un test, donner une rétroaction qualitative de la compétence en compréhension de textes. Ce test ne sera pas passé à la suite d'une séquence d'enseignement : il doit pouvoir être utilisé pour vérifier la compétence générale en lecture vers la fin du secondaire ou au début du collégial. À l'aide de notre instrument, nous ne voulons pas que produire des conclusions, mais plutôt informer l'élève ou l'étudiant de ses forces et faiblesses en compréhension en lecture. Notre instrument de mesure partage des caractéristiques avec l'évaluation qui est une appréciation qui peut mener à des conclusions soit qualitatives ou quantitatives (Hivon, 1993), mais il n'est pas une évaluation. Nous désirons plutôt élaborer un test diagnostique qui peut servir à évaluer.

Est-ce que cet instrument existe déjà ? Non et ce, malgré que plusieurs instruments présentent des caractéristiques intéressantes qui, mises ensemble, pourraient nous permettre d'atteindre notre but de recherche. Certains d'entre eux ont été élaborés dans le même but que notre outil, mais ils sont trop difficiles à utiliser parce qu'ils demandent trop de temps au correcteur. D'autres tests sont à correction objective, mais ils ne permettent pas de renseigner l'élève ou l'étudiant sur sa compétence en compréhension en lecture. De plus, aucun test diagnostique ne vérifie la lecture de textes non continus. Finalement, certains outils évaluent des habiletés qui

nous semblent des manifestations de la compréhension en lecture, mais ils ne sont pas passés dans le but de donner une rétroaction, il s'agit plutôt de tests de classement. Les outils que nous avons choisi de présenter dans ce mémoire nous ont tous inspirés parce qu'ils présentent des caractéristiques que nous avons reprises dans notre test diagnostique.

D'abord, au Québec, de nombreuses évaluations, tests et mesures de la compréhension en lecture existent déjà. Au collégial, plusieurs chercheurs ont élaboré des tests diagnostiques de la compréhension en lecture. D'abord, Hébert et Péloquin (1997), dans le cadre d'une recherche PAREA, ont construit un test diagnostique qui évalue la compétence en argumentation qui est un indice de la compréhension en lecture des étudiants du collégial. Par contre, ce test n'évalue que la compréhension de courts textes argumentatifs. La méthodologie de cette recherche est intéressante et le test est à choix multiples. Un deuxième test destiné au collégial est le TeLeC que André G. Turcotte (PhD) a élaboré dans le cadre de sa thèse de Doctorat. Ce test utilise l'approche de réalisation de tâches à partir de deux types de textes - la nouvelle et le texte d'opinion. Ce test, présenté sous forme papier crayon, est accompagné d'entrevues individuelles vérifiant la perception des jeunes de leur compétence en lecture. Le TeLeC a été administré à un seul groupe dans le cadre de la thèse du chercheur. Le troisième test que nous voulons mentionner est le test diagnostique construit par Lise Maisonneuve (PhD). Ce test propose, comme le précédent, des tâches en compréhension de textes, mais elles ne vérifient que la compréhension de textes littéraires. Ce test, comme celui de Turcotte, est complété par des entrevues. Ces deux tests diagnostiques québécois se limitent donc à des textes continus et proposent des exercices sous forme de tâches. Il existe aussi un test québécois de dépistage des difficultés en lecture pour les étudiants qui commencent le collégial. Ce test, contrairement aux deux précédents, propose uniquement des questions à réponses objectives. Les textes de ce test sont des extraits de textes continus.

Chez les Américains, plusieurs universités font passer l'un ou l'autre de ces tests à leurs futurs candidats, il s'agit du SAT et du ACT. Ces deux tests vérifient la compréhension de textes continus à l'aide de questions à choix multiples dans le seul but d'évaluer et non d'aider à l'apprentissage. En effet, ces tests servent à la sélection des étudiants qui veulent entrer à l'université. Ils sont présentés sous forme papier crayon. Ils nous ont semblé intéressants parce qu'ils sont composés d'items à choix multiples.

À l'international, nous nous sommes inspirés de deux tests qui évaluent la compétence en lecture. Il y a d'abord le test du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et le test de PISA. Le test du PIRLS s'adresse à des jeunes de neuf ou dix ans : la clientèle visée est donc plus jeune que la nôtre. Aussi, l'objectif de ce test est d'observer les tendances du développement de la compétence en lecture et d'effectuer des comparaisons entre les 35 pays qui ont participé à la première administration du test en 2001. L'évaluation a été renouvelée en 2006 et devrait l'être aussi 2011 (MEQ, 2006b). Cette évaluation est semblable à celle de PISA.

Le test en compréhension en lecture de PISA est celui qui nous a inspiré les aspects qui sont évalués dans notre test qui, comme les tests québécois, sera un test diagnostique. Aussi, les types de textes choisis dans notre test s'inspirent grandement de ceux vérifiés par PISA. Le test de l'organisme de l'OCDE a été élaboré par des équipes internationales de chercheurs qui ont dû adapter leur instrument à une réalité de grande diversité culturelle puisqu'en 2000, il a été administré à des jeunes vivant dans 32 pays différents, dont 28 membres de l'OCDE (PISA, 1999). En 2006, 43 pays ont participé à l'étude. Contrairement aux deux tests québécois, celui de PISA ne s'adresse pas au collégial, mais à des jeunes de 15 ans. Malgré cela, il présente beaucoup de similitudes avec le test diagnostique que nous avons élaboré : textes continus et non continus, questions à choix multiples, trois catégories évaluées dans le

tableau de spécification (voir tableau 3.2). Par contre, l'objectif de ce test est différent du nôtre puisqu'il vise d'abord à établir des statistiques pour informer les divers pays de l'état de leur système d'éducation en sciences, mathématique et en lecture (PISA, 1999).

Tous ces tests servent à informer l'évaluateur de la compétence en lecture des jeunes testés. Donc puisqu'il existe déjà des outils dans ce sens, nous avons pensé faire un test qui soit diagnostique de la compétence en lecture et qui informerait l'élève lui-même de ses forces et de ses faiblesses en lecture. Cet objectif de notre recherche s'inscrit dans l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise (2004a) où l'on peut lire que chacun doit être conscient qu'il est l'acteur principal de son projet de formation et qu'il doit se donner des objectifs personnels. Au collégial, le développement doit se poursuivre.

Notre test diagnostique se base sur les connaissances théoriques en Éducation relativement à la mesure et évaluation, aux théories en lecture, à l'avis de juges-experts et à une expérimentation auprès d'élèves de cinquième secondaire.

Donc, parce qu'il y a un problème de réussite au collégial, parce que les compétences des jeunes ne sont pas toutes au même niveau (en lecture notamment), parce qu'elles ne sont pas évaluées de façon systématique et parce qu'il faut donner l'occasion aux jeunes de s'aider, nous pensons qu'il y a un besoin pour un test diagnostique en lecture. Le jeune, qui ne peut être un lecteur efficace, voit sa réussite compromise (MEQ, 2004a; Fraise, 1995; Turcotte, 1992; Greiss, 1989; Lebrun, 1987).

À la suite de ce qui a été écrit précédemment, nous pouvons formuler notre problème de recherche.

1.1.1 Le problème

La compétence en lecture est l'un des facteurs prédictifs de la réussite scolaire. Au collégial, pour réussir, les étudiants doivent donc être des lecteurs compétents. Malheureusement, ils ne le sont pas tous et, quand ils le sont, ils ne prennent pas nécessairement conscience de leur compétence. S'ils étaient conscients de leurs forces et faiblesses, ils pourraient s'engager dans un programme d'amélioration de leur compréhension en lecture. Afin d'établir le bilan de leur compétence en tant que lecteurs, nous proposons la passation d'un test diagnostique que nous avons élaboré dans le cadre de notre Mémoire. Ce test diagnostique permet aux jeunes qui le passent de cerner leurs difficultés en compréhension de texte et cet outil peut être le point de départ d'une démarche d'amélioration de leur compétence en compréhension en lecture. En devenant des lecteurs plus compétents, ils obtiendront plus de chances de réussite à l'école et à l'extérieur de celle-ci.

1.2. Retombées possibles et utilisation du test

Cette recherche s'adresse donc aux élèves de cinquième secondaire qui peut-être iront au cégep et à des étudiants qui entrent en première session au collégial. Le but de la recherche est de favoriser chez ces élèves ou étudiants l'entreprise d'une démarche d'amélioration de leur compétence en lecture. En devenant des lecteurs plus compétents, ils devraient mieux réussir leurs études. Le point de départ de cette amélioration est la passation d'un test diagnostique en compréhension en lecture. Comme le mentionne Turcotte (1992, p.11), « le fait d'avoir un profil de lecteur peut contribuer à un apprentissage ultérieur plus systématique ». Nous voulons favoriser cet apprentissage. Avec ce bilan de leur compétence en lecture, les étudiants pourraient trouver de l'aide plus facilement dans leur cégep ou ils pourraient s'engager par eux-mêmes dans une démarche d'amélioration de leur compétence. Les difficultés de ces jeunes seraient connues, donc il serait plus facile de leur proposer une aide adaptée à leurs besoins :

« [...] les études diagnostiques, associées à des mesures d'incitation appropriées, peuvent pousser les élèves à mieux apprendre, les enseignants à mieux enseigner et les établissements scolaires à se montrer plus efficaces (PISA, 1999, p.11) ».

Notre recherche ne s'attarde pas à étudier les moyens concrets que peut prendre chaque cégep afin d'aider les étudiants qui ont passé le test parce que les structures dans chaque milieu sont très diversifiées. Le test peut avoir plusieurs finalités selon l'usage qu'on en fait. Le milieu qui désire l'utiliser peut l'adapter à ses besoins. Notre but, dans cette recherche, a été de construire le test diagnostique.

Notre test est diagnostique parce qu'il identifie les forces et faiblesses des élèves (Hébert et Péloquin, 1997). La forme diagnostique de notre test est appropriée dans le système scolaire actuel parce que la difficulté en lecture est un phénomène répandu et sans de tels instruments, nous ignorons où en sont les élèves et où il faut partir pour les aider efficacement (Michaud, 1978).

Le diagnostic de la compétence en lecture réfère à la compétence générale qui n'est pas seulement celle évaluée dans les cours de français. La compétence dont nous désirons tracer le portrait à l'aide de notre test est celle de la lecture dans le contexte scolaire général et à l'extérieur de l'école. En effet, être un lecteur habile n'est pas utile qu'à l'école, mais aussi dans la vie de tous les jours.

1.2.1. Objectif général de recherche

Construire un test diagnostique qui vérifie la compétence en compréhension en lecture des élèves qui terminent leur secondaire et qui sont en âge de s'inscrire au collégial.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans la problématique, nous avons expliqué l'importance d'être un lecteur efficace à l'école, mais aussi à l'extérieur de celle-ci. Par contre, il s'agit de lire quelques définitions pour observer que le mot « lecture » a plusieurs sens. En conséquence, dans le cadre théorique, nous définirons d'abord notre conception de la lecture. Dans la partie suivante du chapitre II, nous présenterons les théories en lecture qui ont guidé nos choix dans la construction de notre test diagnostique. Dans la troisième partie, nous expliquerons l'apport à notre recherche des théories en mesure et évaluation. En plus de ces théories, quelques tests ont influencé le nôtre : nous les présenterons dans la quatrième partie du cadre théorique. Finalement, la construction de notre test diagnostique faisant l'objet d'une recherche en sciences de l'éducation, nous décrirons la théorie en recherche dans laquelle s'inscrit l'élaboration de notre outil.

PARTIE 1 : Qu'est-ce que la lecture ?

Selon Lebrun (1987), notre profession influence notre définition de la lecture. Par exemple, le psychologue insisterait sur les activités mentales complexes du sujet qui lit, ce qui rejoint l'aspect cognitif de la lecture. De son côté, le linguiste insisterait sur l'utilisation d'un code systématique. Dans certains écrits, le mot *lecture* réfère à un simple décodage, ou même au fait de lire à haute voix (PISA, 2000a). Notre intention, à travers cette recherche, est de tester quelque chose de beaucoup plus vaste et profond. Notre choix de la définition de la *lecture* en témoigne.

1.1 Une définition de la lecture

Voici la définition, écrite par Turcotte (1992), qui a été le point de départ de nos recherches présentées dans notre cadre théorique :

« La lecture est une activité, cognitive et langagière, apprise ; accomplie sous le contrôle d'un individu qui poursuit un but propre, elle est orientée vers la compréhension, c'est-à-dire la construction du sens du texte par le lecteur, et elle est effectuée avec une aisance et une motivation variables qui en affectent le résultat (Turcotte, 1992a, p.100) ».

La plupart des mots utilisés dans cette définition annoncent de quoi il sera question dans la suite de notre cadre théorique. La lecture est d'abord **une activité cognitive** puisqu'elle est le produit de processus mentaux, en lien avec des apprentissages. Elle est reliée à plusieurs concepts de la psychologie cognitive : processus d'apprentissage, structure et représentation des connaissances en mémoire et la métacognition. La lecture est également l'objet de théories en linguistique textuelle ce qui confirme qu'elle est une **activité langagière**. Par théories en linguistique textuelle, nous référons à la typologie des textes, aux critères de lisibilité et à la cohérence textuelle entre autres (Turcotte, 1992a). Legendre (1993) ajoute les dimensions **physiologique** et **affective** inhérentes à la lecture qui sont absentes de la définition de Turcotte (1992a):

« Les habiletés de lecture réfèrent à des capacités d'ordre sensoriel, perceptuel (ouïe, vue), moteur et cognitif, et facilitent l'apprentissage de la lecture / en mettant en œuvre un ensemble de processus affectifs et cognitifs (Legendre, 1993, p788) ».

Nous avons choisi de mentionner la définition de Legendre (2005), qui, à notre avis, complète celle de Turcotte, mais Legendre n'est pas le seul à mentionner ces aspects physiologiques et psychologiques de la lecture. En effet, Lebrun (1987), Charmeux (1985), Foucambert (1994) et Giasson (1990) mentionnent les mêmes aspects dans l'acte de lire. Ils ajoutent aussi, comme Turcotte (1992a), que ces

facultés sont utilisées dans le but de percevoir un ensemble de signes et de **reconstruire le message** afin de lui donner une signification. C'est donc un processus dynamique qui met en relation les nouvelles connaissances et les **connaissances antérieures**. Turcotte ne mentionne pas les connaissances antérieures dans sa définition et il ne les vérifiera pas non plus dans son test le TeLeC.

Nous avons défini la lecture, mais nous aurions aussi pu dire qu'il s'agissait de définitions du mot « lire ». « Lire, c'est choisir ce qui répond à nos besoins (Turcotte, 1992a, p.25) ». Aussi, « lire apparaît comme une activité unique et indivisible visant la construction de sens (Turcotte, 1992a, p.25) ». La notion de construction de sens revenant tel un leitmotiv, nous avons donc pensé qu'il serait pertinent de l'expliquer.

PARTIE 2 : La lecture est un construit personnel (activité cognitive)

La lecture n'est plus perçue maintenant comme une activité passive où le lecteur est comme une éponge et absorbe le plus d'information qu'il peut dans le texte qu'il lit : la lecture d'un texte est un processus personnel qui permet au lecteur de construire le sens du texte (Kintsch et Van Dijk, 1978; Tierney, 1990; cités dans Turcotte, 1992a).

2.1 Explication générale

Le lecteur construit du sens en utilisant des connaissances antérieures² et une série d'indices reliés au texte et au contexte (Bruner, 1990; Dole *et al.*, 1991; Binkley et Linnakylä, 1997 cités dans PISA, 1999). La Figure 2.1 représente un schéma de construction de sens proposé par Turcotte (1992a) qui reflète bien cet état de fait. La personne face au texte a des **intérêts** personnels, un **but de lecture**, des **connaissances antérieures** et des **réactions affectives**. Ces variables influencent son

² Comme mentionné dans la section 2.1 de ce projet, les connaissances antérieures, malgré leur présence dans le cadre théorique du mémoire de Turcotte (1992a), n'ont pas été incluses dans le test de la thèse du même auteur (1997).

processus de compréhension. Cette compréhension est celle d'un texte qui est une structure de données **formelles** et **conceptuelles**. Ce qui en résulte est un **sens construit** personnel qui correspond à des interprétations multiples d'un sens littéral.

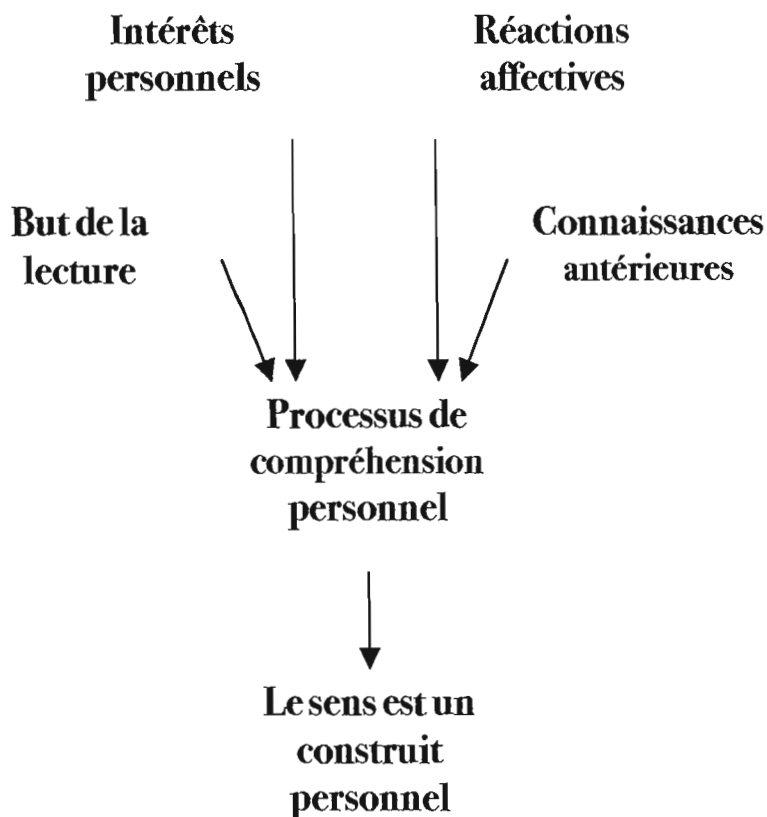


FIGURE 2.1 Le sens construit (*Turcotte, 1992a*)

2.2 Les composantes internes du lecteur qui influencent sa compréhension

Les composantes internes du lecteur font références à ce qui a été présenté dans la figure 2.1, c'est-à-dire, les connaissances antérieures, les réactions affectives, les intérêts personnels et le but de la lecture.

2.2.1 Les connaissances antérieures (cognitives et langagières)

Lorsqu'il est question de connaissances antérieures dans l'acte de lire, nous nous référons à la compétence que le lecteur possède pour comprendre ce qu'il lit. Il y a d'abord la compétence liée au décodage, c'est-à-dire ses connaissances lexicales et sa connaissance grammaticale (PISA, 2002). Par contre, pour devenir un bon lecteur, il ne s'agit pas que de pouvoir décoder les mots et les phrases, il faut aussi comprendre le sens global du texte. Pour comprendre, le lecteur doit utiliser ce qu'il connaît du monde. Le bon lecteur sait que lire est plus que de retenir les mots lus de façon exacte, mais plutôt de réfléchir sur le texte et de faire des liens avec ce qu'il sait déjà (Barr *et al.*, 2002).

Cependant, il ne faut pas penser que seul le bon lecteur utilise ses connaissances antérieures lorsqu'il lit, mais celui-ci en est plus conscient que le lecteur moins habile. Parce que le lecteur utilise ses connaissances antérieures et a des attentes par rapport au texte, cela détermine son processus de compréhension et l'efficacité de celui-ci (Barr *et al.*, 2002; Turcotte, 1992a).

2.2.2 Les traits affectifs : intérêt, attitude, motivation et but de lecture

Les connaissances antérieures font partie du lecteur et influencent sa compréhension. En plus de ses connaissances, le lecteur se caractérise par ses traits affectifs qui influencent sa compréhension. Ces traits affectifs étant son *intérêt*, son *attitude*, sa *motivation face au texte* et son *but de lecture* (Turcotte, 1992a). Ces traits affectifs mentionnés par Turcotte (1992a) correspondent, en partie, aux structures affectives de Giasson. Par contre, les structures affectives de Giasson (1990) ne regroupent que l'attitude générale face à la lecture et les intérêts développés par le lecteur. Elle ne mentionne pas, comme Turcotte, la motivation. Cette motivation, selon Bergeron *et al.* (1979) (cité dans Legendre, 2005) « entraîne l'individu à agir ». Aussi, elle est « un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à

accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin (Legendre, 1993, p.883-884) ».

Le lecteur n'est pas toujours motivé face à la lecture parce qu'elle ne représente pas toujours un besoin : elle peut être imposée. Le lecteur, motivé ou pas, a un but de lecture. Que l'on poursuive un but différent peut résulter en un sens différent du texte, d'où l'importance d'en tenir compte dans l'évaluation de la compréhension. Si le lecteur poursuit un but de lecture et qu'il s'implique parce qu'il est motivé, il effectuera une meilleure lecture : « les nouvelles recherches suggèrent que le lecteur qui se sent impliqué dans sa lecture démontre un degré élevé de pensée critique et analytique (traduction personnelle de Barr *et al.*, 2002, p.155) ».

Ces composantes affectives sont à ce point importantes dans l'acte de lire qu'elles peuvent déterminer la réussite ou l'échec de la compréhension. C'est que le lecteur développe un ensemble de relations affectives positives ou non à l'égard du message et de son contenu (que le lecteur peut anticiper). Ce phénomène, écrit Charmeux (1987), serait largement inconscient, mais déterminant.

Nous pouvons donc conclure que les traits affectifs influencent la compréhension en lecture. Par traits affectifs du lecteur, nous entendons son *intérêt*, son *attitude*, sa *motivation* et son *but* de lecture. Cette relation affective à la lecture influence la compréhension :

Dans tout apprentissage, il y a ce que l'apprenant peut faire et ce qu'il veut faire. Ce que le lecteur veut faire est relié à ses attitudes et à ses intérêts, en d'autres mots à ses structures affectives. Ces dernières vont jouer un rôle dans la compréhension de textes au même titre que les structures cognitives (Giasson, 1990, p.15).

Cette relation affective influencerait donc la compréhension comme le font les structures cognitives.

2.3 Les processus de compréhension de l'écrit (activité cognitive)

Les composantes internes du lecteur influencent sa compréhension (nous expliquerons dans la section 3.4 de cette partie le rôle du texte et du contexte qui influencent aussi la compréhension). Cette compréhension que nous voulons diagnostiquer, il est maintenant temps de la définir.

2.3.1 Processus et compréhension

Depuis les théories constructivistes, il est question d'évaluer les processus (de la compréhension) plutôt que le produit fini (le sens compris) (Scallan, 2004; Turcotte, 1995). À l'aide de notre test diagnostique, nous voulons évaluer les opérations menant à la compréhension de texte, c'est-à-dire les processus de compréhension. Un **processus** est « une suite d'opérations conduisant à un résultat (Dictionnaire Robert, 1993, p.1786) ». Selon Irwin (1991), les processus en lecture réfèrent aux habiletés nécessaires pendant la lecture et c'est pour cette raison que nous avons construit nos questions à l'aide des habiletés de notre tableau de spécification (voir tableau 3.2). Ces habiletés sont la manifestation concrète des processus de compréhension.

Nous avons défini le processus, il faut maintenant décrire ce qu'est la compréhension. La **compréhension** est « une construction d'un modèle mental de ce qui est décrit ou relaté (Johnson-Laird, 1983 cité dans Fayol, 1992, p.79). La compréhension de l'écrit, reliée de façon plus spécifique à notre projet, est « la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits, afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et jouer un rôle actif dans la société (PISA, 2000b, p.11) ». Le lecteur construit le sens du texte à partir de l'information implicite et explicite du texte et de ses connaissances (Giasson, 2003).

Plusieurs processus entrent en action dans la compréhension de l'écrit : les microprocessus, les macroprocessus, les processus d'intégration, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Ces processus ne sont pas séquentiels, mais simultanés (Irwin, 1991). Voici une explication de ces processus.

Les **microprocessus** sont ceux qui permettent de comprendre l'information contenue dans la phrase. La lecture du mot à mot ne permet pas la compréhension, il faut faire des liens entre ces mots. Ces mots forment une unité de sens. En plus de faire des liens entre les mots de la phrase, le lecteur doit choisir ce qu'il retiendra dans cette phrase. En effet, il n'est pas utile de retenir tous les mots de la phrase pour en retenir le sens, il faut choisir les idées importantes. Ce choix de l'information importante dans la phrase est la microsélection. Celle-ci permet au lecteur d'avoir en tête ce qui est important dans la phrase et le relier à la phrase suivante, donc ainsi construire le sens. Les bons lecteurs ont plus de facilité que les moins bons lecteurs à trouver ce qui est important dans la phrase (Irwin, 1991).

Il ne suffit pas de comprendre les phrases une à une, il faut aussi établir des liens entre les phrases ou les propositions. Ces liens entre les phrases sont faits grâce aux **processus d'intégration**. Les liens entre les phrases peuvent être explicites (par un connecteur textuel) ou ils peuvent être implicites. Lorsqu'ils sont implicites, le lecteur doit ajouter mentalement ce qui n'est pas écrit dans le texte. Il existe trois types de liens que le lecteur doit faire entre les phrases. Le premier est l'anaphore. Dans l'écriture de son texte, l'auteur emploie des mots de substitution afin d'éviter les répétitions et de faire avancer le contenu du texte. Le lecteur doit comprendre à quoi réfère le mot de remplacement. Il est possible de remplacer un nom, un verbe ou un bout de phrase. La substitution du nom est la plus facile à comprendre. Ces mots ou bouts de phrases sont remplacés par un pronom ou un mot de substitution. Si ce qui a été remplacé se situe dans la phrase qui précède, l'anaphore est alors plus facile à comprendre. Par contre, si elle remplace une information qui est plus éloignée, c'est plus difficile à comprendre. Il s'agit alors d'une cataphore. Pour comprendre le texte,

le lecteur doit aussi faire des inférences. Les inférences permettent de combler l'information absente du texte. En effet, les idées de l'auteur dépassent ce qui est écrit textuellement. L'auteur tient pour acquis que son lecteur possède des connaissances antérieures pour compléter l'information. Les connaissances antérieures sont nécessaires aux anaphores et aux inférences. Sans connaissances antérieures, il n'y a pas de compréhension. Les lecteurs qui font plus d'inférences retiennent plus le texte (Irwin, 1991).

En plus des liens locaux dans le texte, c'est-à-dire ceux qui unissent deux phrases, il y a aussi des liens plus globaux. Ces liens sont possibles grâce aux **macroprocessus**. Ces derniers sont « orientés vers la compréhension du texte dans son entier (Giasson, 2003, p.20) ». Le lecteur doit trouver les idées générales du texte et en saisir l'organisation. Connaître la structure du texte va aider le lecteur à choisir les idées importantes du texte. En effet, si le lecteur sait qu'il s'agit d'une histoire et qu'il connaît la structure du schéma narratif, il lui sera plus facile de voir ce qui est important dans l'histoire. Celui-ci ne peut retenir toutes les idées du texte, il doit donc choisir les idées importantes. Cette sélection, qui se nomme macrosélection, lui permet de se souvenir davantage de ce qu'il a lu puisqu'il trouve ce qui est essentiel dans des passages du texte. Le but de lecture influence le choix de ce qui est considéré comme étant important dans le texte. Le lecteur peut choisir de s'attarder aux détails du texte ou en faire une lecture plus générale. Ce qui est important pour le lecteur n'est pas nécessairement ce qui est important pour l'auteur. Parfois, l'auteur va laisser des signes explicites de ce qu'il considère important (des caractères gras par exemple) alors que dans d'autres textes, c'est au lecteur de le trouver (Irwin, 1991). Grâce aux macroprocessus, le lecteur peut, en plus de saisir l'organisation du texte, produire un résumé de ce texte. Pour écrire un résumé, le lecteur doit faire de la macrosélection, organiser les idées importantes, laisser tomber celles qui le sont moins et lier toutes ces idées dans un texte (Irwin, 1991).

Les processus d'**élaboration** demandent au lecteur de dépasser le texte, d'aller plus loin que le propos de l'auteur. Comme pour le processus d'intégration, le lecteur doit faire des inférences, mais cette fois, il s'agit d'inférer le propos plus général de l'auteur. Le lecteur, grâce à ces processus, peut faire des prédictions sur le texte. S'il s'agit d'un texte narratif, le lecteur peut faire des prédictions quant aux événements ou à la structure du texte. Par exemple, il peut faire des prédictions basées sur des caractéristiques du personnage. Pour les textes courants, le lecteur peut prédire le contenu ou la structure du texte. Les prédictions sur le contenu reposent entre autres sur les connaissances antérieures sur le sujet du texte. Les prédictions de la structure du texte peuvent se baser, par exemple, sur des indices typographiques, c'est-à-dire les titres, les phrases de transition, les tableaux et figures, etc.

En plus de prédire, le lecteur se forme une image mentale du texte. Ces images aident le lecteur à se souvenir de ce qu'il a lu et lui permettent de faire plus d'inférences. Si le lecteur réagit affectivement au texte, il s'en souviendra davantage que si le texte ne provoque aucune réaction chez lui. Par contre, cette réaction ne doit pas être trop négative parce qu'elle nuira à la compréhension du lecteur. Dans les processus d'élaboration, le lecteur va intégrer le contenu du texte à ses connaissances antérieures : ces connaissances sont essentielles pour comprendre le texte et elles sont enrichies par celui-ci.

Finalement, les processus d'élaboration pendant la lecture vont permettre au lecteur de raisonner sur le texte. Cette réflexion se fait à quatre niveaux selon la taxonomie de Bloom (1956) : l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. L'application permet au lecteur de décider quand utiliser l'information acquise dans le texte et de quelle façon. Le deuxième niveau mentionné est l'analyse du texte. Grâce à ce niveau de réflexion, le lecteur est en mesure de poser un regard critique sur le texte. Il peut voir s'il s'agit d'un texte de propagande ou un texte informatif par exemple. Le troisième niveau de réflexion est la synthèse, qui permet d'utiliser

plusieurs parties du texte et d'en faire une synthèse personnelle. Le dernier niveau de la taxonomie de Bloom (1956) est l'évaluation. L'élève décide d'abord des critères de ce qui est bon ou mauvais et, à la lumière de ces critères, il peut arriver à juger de la qualité du texte (Irwin, 1991).

Les derniers processus d'Irwin (1991) sont les processus **métacognitifs** qui permettent au lecteur de comprendre qu'il a perdu le sens du texte et qu'il peut utiliser des moyens pour le retrouver. Ces moyens réfèrent à des stratégies du lecteur. Ce contrôle de sa compréhension permet le rappel des connaissances stockées en mémoire. Les processus métacognitifs ne sont pas vérifiés dans notre test diagnostique parce qu'ils sont difficiles à évaluer avec des items à réponses choisies puisque les réponses doivent venir du lecteur, elle ne sont pas issues du texte. La perte de compréhension et les moyens pour y remédier sont très difficiles à prévoir, donc à inclure dans un test à correction objective (Irwin, 1991; Giasson, 2003).

Dans la méthodologie de ce mémoire, nous présentons un tableau semblable à notre tableau de spécification où nous faisons le lien entre chaque habileté de notre test diagnostique et les processus d'Irwin (méthodologie, tableau 3.1).

2.4 Relation lecteur-texte-contexte

Dans les parties précédentes, nous avons décrit les variables internes du lecteur qui affectent sa compréhension, donc sa construction de sens. Par contre, il n'y a pas que les variables internes chez le lecteur qui influencent sa compréhension. Le lecteur entre en interaction avec le **texte** et le **contexte**. Dans la définition même de l'acte de lire, la relation lecteur-texte-contexte est présente « lire est donc de [...] construire du sens dans le cadre d'une interaction entre un lecteur, un texte et un contexte (Turcotte, 1992a, p.93) ».

Le sens du texte est construit par le lecteur et ce, *en partie*³ à l'aide des indices laissés par l'auteur. Le sens ne vient pas que du texte et il appartient au lecteur de retrouver les informations laissées implicites par l'auteur (Giasson, 1990; Lebrun, 1987 et Tierney, 1990 / Denhière, 1984; Kintsch et Van Dijk, 1978; cités dans Turcotte, 1992a). Cet auteur, pour servir ses intentions d'écriture, structure son texte en organisant ses idées en y intégrant du contenu qui, lui, correspond aux concepts, aux connaissances et au vocabulaire que l'auteur a décidé d'utiliser (Giasson, 2003).

L'auteur organise les signes qui composent son texte, ce qui contraint l'activité du lecteur (Turcotte, 1992a), mais ce ne sont pas les seules contraintes qui affectent la compréhension du lecteur, il y a aussi le contexte.

Le contexte selon Giasson (2003) « comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur (avec ses structures cognitives et affectives et ses processus ou habiletés) lorsqu'il entre en contact avec un texte (quel qu'en soit le type) (pp.20 et 22) ». Un regroupement de ces conditions est proposé par Giasson (2003) dans trois types de contextes : le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte, etc.), le contexte social (les interventions de l'enseignant, des pairs, etc.) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit, etc.). Nous avons déjà abordé le contexte psychologique comme une variable interne du lecteur dans le modèle de Turcotte (1992a). Le contexte comprend donc les éléments qui influencent la compréhension malgré qu'ils ne fassent pas partie littéralement du texte ou qu'ils ne concernent pas directement les processus de lecture (Giasson, 1990, 2003).

Le lecteur peut agir sur le contexte en fixant les conditions spatio-temporelles dans lesquelles il effectue son activité. Par contre, le contexte agit aussi sur le lecteur. La relation va dans les deux sens. Le contexte conditionne la lecture par l'ensemble

³ « En partie » parce que le sens est également influencé par les composantes internes du lecteur et par le contexte : le texte et son auteur ne sont pas les seuls responsables du sens du texte.

de valeurs, de conceptions et d'idéologies qu'il véhicule et qui représentent son époque.

Le contexte ou la *situation* (terme utilisé par PISA, 1999) relié à notre étude est particulier puisque qu'il s'agit d'un contexte scolaire : nous avons fait passer le test dans des classes. Ce contexte scolaire est celui où les lectures sont imposées et souvent accompagnées de questions, de tâches et de consignes. Les textes choisis dans notre test, par contre, traitent de sujets qui débordent le cadre scolaire.

2.5 Définition du concept de **COMPÉTENCE** en lecture

Dans la première partie du cadre théorique, nous avons défini ce que nous entendons par **LECTURE**, le concept qui nous a servi de base théorique dans l'élaboration de notre test. De façon plus précise, c'est la **compétence** en lecture que nous désirons diagnostiquer. Les différentes définitions de la compétence en lecture que nous présenterons dans cette partie sont celles qui nous ont inspirée dans le choix des aspects, des sous-aspects et des habiletés vérifiés par notre test.

Le programme de Formation de l'école québécoise donne une définition de la compétence qui semble faire consensus chez plusieurs auteurs (2004a). D'abord, **la compétence** est un savoir-agir qui est fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources (Tardif, 2006; De Koninck, 2005; Rey *et al.*, 2003; Perrenoud, 1997). Tardif (2006) précise cette définition en écrivant que la compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations (p. 22) ». Dans notre recherche, nous vérifions la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources parce que le lecteur doit, pour répondre aux questions du test, utiliser plusieurs savoirs-agir qu'il choisit dans son répertoire de savoirs. Par exemple, il peut déjà avoir répondu à des questions où on lui demandait de trouver l'idée principale d'un paragraphe, mais il doit tout de même s'adapter au texte qui lui est

présenté parce qu'il n'a peut-être jamais rencontré, lors de ses lectures, un paragraphe structuré de cette façon et qui traite du même sujet. Les ressources peuvent être internes ou externes au sujet. L'utilisation du dictionnaire lors de la lecture est un exemple de ressource externe tandis que les ressources internes sont celles du lecteur, comme ses ressources cognitives ou affectives par exemple. Les sujets des textes qui composent notre test appartiennent à plusieurs situations puisqu'ils traitent de sujets différents, qu'ils sont de types différents, qu'ils soient continus ou non continus.

Un décret belge indiquant les missions de l'école pour la Belgique francophone (Perrenoud, 1997) écrivait une définition qui a beaucoup en commun avec celle du Ministère de l'Éducation du Québec : la compétence est une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches (Rey *et al.*, 2003,). Ces ressources mentionnées dans l'école québécoise ou les tâches chez les Belges réfèrent, dans notre test, aux habiletés qui sont testées puisque l'on considère qu'elles sont des manifestations de la compétence en lecture. En effet, comme l'écrit Rey *et al.* (2003, p.15) « la compétence est définie par la tâche ou la gamme de tâches qu'elle permet d'accomplir et non pas par les processus psychologiques ou physiologiques qui doivent être activés dans l'exercice de la compétence ». Finalement, selon Rey *et al.* (2003), l'évaluation de la compétence doit mesurer la mobilisation des savoirs et savoirs-faire de l'élève.

Également, l'ouvrage collectif de Terrisse *et al.* (1991) décrit le lien entre notre test diagnostique et la compétence en lecture de façon plus explicite que les définitions précédentes. Selon ces auteurs, la compétence est :

« la reconnaissance de son savoir utiliser la lecture dans toutes ses fonctions puisque le sujet lecteur fait preuve d'une connaissance étendue de ses règles et en raison de son expérience [...]. Cette compétence repose sur un ensemble d'habiletés spécifiques (Terrisse *et al.*, 1991, pp. 31-32) ».

Les aspects de notre test réfèrent aux fonctions et les habiletés sont celles décrites dans le tableau de spécification de notre test. De plus, la manifestation de ces habiletés se fera à partir de plusieurs types de textes, ce qui donne l'occasion de tester les habiletés dans des contextes variés (pour la description des types de textes utilisés dans le test voir cadre théorique, sous-section 4.5.6.1). L'étude menée par le PIRLS (2001) ajoute une dimension importante à cette définition puisqu'elle a inspiré l'élaboration de notre test, c'est-à-dire que la compétence est « l'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit qui requiert la société ou qui sont importantes pour l'individu (MEQ, 2006, p.2) ». Dans notre test, nous avons choisi les textes et les questions en fonction de ce que l'élève rencontre à l'école, mais aussi dans sa vie extra-scolaire.

Plusieurs des définitions précédentes que nous avons choisi de citer mentionnent que la compétence réfère au savoir-faire (Rey *et al.* et Terrisse *et al.*) tandis que d'autres mentionnent le savoir-agir (Tardif, De Koninck, le MEQ et Perrenoud). Tardif a fait la distinction entre ces deux notions qui sont, selon l'auteur, victimes « d'un flou sémantique (Tardif 2006, p.23) ». Le savoir-faire est un ensemble d'actions qu'il est possible de circonscrire. Il est possible d'apprendre à faire ces actions et cet apprentissage peut être fini et automatisé. Par contre, le savoir-agir est une action qui doit s'adapter à des tâches différentes pour lesquelles il n'est pas possible de se conditionner. Il demande la mobilisation de plusieurs ressources qui n'ont peut-être jamais été utilisées ensemble. Plusieurs savoir-faire peuvent être mobilisés dans un savoir-agir. Le savoir-faire est donc algorithmique et le savoir-agir est heuristique (Tardif 2006, p.23-24).

Après avoir défini ce que nous entendons par « compétence », il est important de préciser qu'il existe plusieurs niveaux de manifestation de cette compétence. Rey *et al.* (2003) ont décrit ces niveaux qui ont été repris par De Koninck (2005). Le premier niveau est celui de la compétence élémentaire pour laquelle, après entraînement, l'élève ou étudiant peut exécuter une ou plusieurs opérations qui ne

comportent pas d'ambiguïté, ni de complexité. Le deuxième niveau est celui où l'élève, dans une situation inédite, peut choisir la compétence qui convient : il y a interprétation de la situation. La compétence complexe est le troisième niveau parce qu'elle permet de choisir et combiner plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe. Ces trois niveaux inclus dans une évaluation diagnostique aideraient à mieux cibler le degré de développement de la compétence (De Koninck, 2005).

Il pourrait être tentant de relier les trois aspects de notre test diagnostique à ces trois niveaux. Par contre, il n'y a pas de progression linéaire de la difficulté entre nos trois aspects. Ces trois niveaux sont plutôt répartis à travers les aspects de notre test. Malgré cela, il est possible de remarquer que les deux premiers aspects, **Comprendre de l'information** (*Trouver de l'information* dans PISA) et **Interpréter des textes** se basent essentiellement sur les informations provenant du texte tandis que l'aspect III, **Réfléchir sur des textes et les évaluer**, exige l'utilisation de connaissances extérieures au texte, principalement des connaissances antérieures au test (les aspects de la compréhension seront expliqués plus en détail dans la partie 3.2.2.1 de ce mémoire). Les niveaux de difficultés devraient plutôt être traduits par une échelle de difficulté comme celle présentée au tableau 2.2 de ce mémoire.

Il a été question, dans les paragraphes précédents de définir ce qu'est la compétence que notre test se propose d'évaluer. Nous avons divisé cette compétence – ce savoir-agir – en habiletés. Les habiletés réfèrent au savoir-faire de l'élève pour accomplir une activité spécifique et ce, avec efficacité. C'est entre autres pour cette raison que le test doit se faire dans un temps limite (Terrisse *et al.*, 1991).

PARTIE 3 : L'évaluation de la lecture

Nous avons présenté les théories en lecture et les définitions de la compétence qui nous ont guidée dans l'élaboration de notre test diagnostique. En plus de ces théories en lecture et en éducation, nous avons dû nous intéresser à la théorie en mesure et évaluation afin d'élaborer notre test diagnostique. Il nous a fallu déterminer quel type de test nous permettrait d'atteindre notre objectif de recherche.

3.1 Mesure, *testing* et évaluation

Avant de commencer à élaborer notre outil, il nous a fallu nous demander si nous désirions *mesurer, évaluer ou tester* dans le cadre de cette recherche. L'on pourrait croire que ces termes sont synonymes, mais ils infèrent des modes d'évaluation différents. D'abord, la mesure « vise seulement la description quantitative des connaissances, des capacités ou des habiletés d'un élève (Legendre, 1988, p.366) ». Il est donc clair que ce n'est pas ce que nous visons parce que nous désirons, à l'aide de notre test, donner une rétroaction qualitative de la compétence en compréhension de textes. Le *testing*, pour sa part, serait « une opération de mesure ou d'évaluation qui prendrait place avant ou après une situation pédagogique » (Hivon, 1993, p.31). Notre test est un outil pour tracer le portrait du lecteur dans le contexte scolaire, mais aussi à l'extérieur de celui-ci. Notre test ne correspondrait pas exactement à ce qu'on appelle le *testing*. Finalement, nous pourrions dire que nous cherchons à évaluer puisque l'évaluation est « une appréciation, un recueil d'informations qui peut mener à des conclusions autant qualitatives que quantitatives » (Hivon, 1993, p.31). En effet, nous désirons, à l'aide de notre test, tracer le portrait de la compétence du lecteur. Pour ce faire, nous lui indiquons les forces et les faiblesses qu'il a démontrées lors de la passation de notre test diagnostique et ce, pour toutes les habiletés en compréhension.

Notre test se situe dans une optique qui se rapproche davantage de l'évaluation critériée que de l'évaluation normative. En effet, nous ne cherchons pas à comparer

les élèves (ou étudiants) entre eux, nous voulons plutôt vérifier si chaque aspect est maîtrisé, ce qui pourrait se rapprocher de l'évaluation critériée. Par contre, il ne s'agit pas dans notre test de faire savoir à l'élève ou à l'étudiant s'il a atteint un objectif ou pas, mais de décrire le degré de maîtrise des habiletés qui sont la manifestation de sa compétence en lecture.

L'évaluation poursuit plusieurs buts, nous en avons retenus quelques-uns qui sont liés à notre test. D'abord, l'évaluation doit fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et cette rétroaction peut prendre la forme d'une description de la compétence. Par le fait même, en lisant une description de la compétence d'un élève (ou étudiant), il est possible de déterminer ses difficultés pour une compétence donnée.

Le type d'évaluation qui ressemble le plus à la nôtre est l'évaluation authentique. L'évaluation authentique ou *authentic assessment* est celle qui permet que l'évaluation se rapproche de la vie réelle (Scallon, 2004). Il est essentiel que notre évaluation corresponde à cette caractéristique puisque nous voulons évaluer la compétence en lecture utile à l'école, mais aussi dans la vie à l'extérieur de celle-ci. La définition même de l'*assessment* correspond à la forme de notre test.

L'*assessment* « [...] consisterait donc en une observation systématique [...] d'objets clairement identifiés, visant à saisir la globalité d'une situation, en vue de poser un jugement prudentiel et circonstancié, qu'il soit provisoire ou décisif [...] (Scallon, 2004, p.14) ».

Nous avons en effet construit un outil qui évalue des habiletés bien identifiées et celui-ci permet de tracer un profil global de la compétence en lecture. Le but de notre recherche a été de construire ce test, mais il est également possible d'interpréter les résultats des élèves à l'aide du tableau de spécification. Il serait par contre plus facile de porter un jugement si le test était éventuellement accompagné d'une grille interprétative des réponses des sujets. Une fois élaborée, cette grille pourrait servir « à

indiquer sous forme d'une cote globale le degré auquel l'individu a démontré sa compétence » (Scallon, 2004, p.226). Cette utilisation de la grille correspond au procédé de scoring ou de notation. Il ne s'agit pas que d'additionner le nombre de bonnes réponses pour donner une note globale. Il faut vérifier à quoi correspondent ces bonnes réponses sur une grille interprétative.

PISA, la référence principale de notre mémoire, a déjà élaboré une échelle afin de situer les élèves sur des niveaux qui correspondent à une description de la compétence, c'est-à-dire de ce que le jeune est capable d'accomplir en lecture. Nous présenterons cette carte correspondant au tableau 2.2 de notre mémoire (voir cadre théorique, sous-section 3.1.1.2).

À l'aide d'une échelle descriptive des forces et faiblesses de l'élève (ou étudiant), il lui serait possible d'entreprendre une démarche d'autoévaluation. Celle-ci lui permettrait de réfléchir à sa démarche de lecture et à sa compétence. Scallon a écrit que « l'autoévaluation peut être considérée comme une tendance importante en évaluation (Scallon, 2004, p.23) ». Par contre, dans notre projet, il ne s'agit pas pour le sujet de s'évaluer au cours de la passation du test, mais plutôt lorsqu'il aura reçu ses résultats. Scallon (2004), lorsqu'il mentionne les objectifs inhérents aux nouvelles évaluations, a décrit l'un des effets que pourrait avoir notre test : « prévenir les difficultés et les échecs en assurant un meilleur suivi des élèves et amener les élèves à pouvoir utiliser leurs savoir-faire dans des situations variées (Scallon, 2004, p.27) ». Notre test vérifie des situations variées c'est-à-dire des textes de différents types, qu'ils soient continus ou non continus, plus ou moins courts, avec des questions vérifiant quatre des cinq processus de la compréhension en lecture d'Irwin (1991).

En passant notre test diagnostique, l'élève ou l'étudiant démontre sa compétence en compréhension de textes en une seule performance. En effet, l'outil

que nous avons développé donne le profil du lecteur après qu'il ne l'ait passé qu'une seule fois, à un moment précis dans le temps. Notre test ressemble davantage à l'évaluation sommative qu'à l'évaluation formative.

À la suite de cette section, il y a lieu de se demander pourquoi nous n'élaborons pas seulement une évaluation en lecture plutôt qu'un test diagnostique. Ce que nous voulons, grâce à notre test, est d'inférer la compétence, ce qui est plus que de noter ou d'évaluer. Nous inférons la compétence à l'aide de l'observation d'une performance concrète. Cette performance se fait à l'aide d'un test diagnostique. Selon Scallon (2004), l'évaluation est différente du test diagnostique puisqu'elle sert à donner une note ou une cote à l'élève ou à l'étudiant. Notre test doit servir à l'encourager à s'engager dans une démarche d'amélioration de sa compétence comme lecteur. Nous devons lui fournir une description de ses forces et faiblesses en lecture pour qu'il puisse cibler les habiletés pour lesquelles il doit s'améliorer. Notre test peut donner cette description, mais celle-ci serait plus efficace si elle était accompagnée d'une grille qui interprète les réponses au test.

3.2 Définition du test diagnostique et les raisons qui nous ont motivée à choisir ce type de test

Donc, afin que notre test soit reconnu hors de tout doute comme diagnostique, nous l'avons élaboré en nous basant sur les descriptions de plusieurs auteurs des caractéristiques d'un test dit « diagnostique ». Il a été essentiel de lire ce qu'ont écrit de nombreux auteurs parce qu'ils ne s'entendent pas tous sur les éléments essentiels d'un test diagnostique. En effet, Barr *et al.* (2002) écrivent que le seul fait d'inclure le jugement dans le traitement du test permet de qualifier ce test de diagnostique. Tandis que Rey *et al.* (2003, p.9) affirment que l'évaluation diagnostique doit s'attarder « à saisir d'une manière fine la démarche qu'adopte l'élève dans l'accomplissement d'une tâche intellectuelle ».

Nous avons décidé de ne retenir que les caractéristiques qui revenaient chez plusieurs auteurs afin de nous guider dans l'élaboration de notre test. Il semble y avoir consensus sur le fait qu'un test diagnostique doit se diviser en sections qui chacune donnent une partie du diagnostic. Toutes ces parties mises ensemble permettent d'obtenir un portrait global de la compétence de l'élève ou de l'étudiant testé. Ces parties sont nommées différemment selon les auteurs. Leclercq (1986) les a nommées les *sous-scores*, Adkins-Wood (1961) les appelle des *secteurs distincts* et Van Grunderbeeck (1994) a écrit qu'il s'agit de *sous-sections*. Malgré ces différences de vocabulaire des auteurs, ils réfèrent tous aux parties du test qui permettent de connaître les forces et faiblesses de l'élève. Chaque sous-section permet d'inférer des forces et des faiblesses distinctes (Adkins-Wood, 1961). Selon Depover et Noël (1999), le test diagnostique doit vérifier les habiletés spécifiques en compréhension en lecture de l'élève. Ces habiletés sont réparties dans les différentes sous-sections de notre test diagnostique et elles sont la manifestation de la compréhension.

Selon Strang *et al.* (dans Van Grunderbeeck, 1994), le but du diagnostic est de comprendre les difficultés spécifiques de l'élève. Il est possible de connaître ces difficultés grâce au tableau de spécification de notre test. En plus d'observer les difficultés de l'élève ou de l'étudiant dans la passation du test diagnostique, selon Depover et Noël (1999), l'outil doit permettre d'investiguer les connaissances déclaratives du sujet qui conditionnent sa compréhension. C'est pour cette raison que nous avons inclus dans notre test diagnostique des questions qui demandent au sujet d'utiliser des connaissances extérieures au texte comme pour l'habileté 3 de l'aspect III A où nous demandons à l'élève de **Comparer et confronter de l'information à l'aide des données du texte et de sa connaissance du monde**. Si le sujet a échoué une bonne partie des questions vérifiant cette habileté, cela nous indique que ses connaissances antérieures sont possiblement insuffisantes pour comprendre le texte. Notre recherche se limite à l'élaboration du test diagnostique, mais il serait souhaitable, afin d'approfondir le diagnostic, de faire l'analyse des leurres de notre test.

Notre test diagnostique s'inscrit dans l'une des quatre méthodes importantes de diagnostic des difficultés en lecture qui sont : « l'observation continue en classe, les entretiens, les inventaires informels de diverses composantes du savoir-lire et finalement les tests formels (Stang *et al.*, 1967 dans Van Grunderbeeck, 1994, p.2) ». Nous avons construit un test formel. Nous voulions créer un outil simple à utiliser et qui puisse permettre de recueillir des données sur l'élève facilement et rapidement. Dans ce même esprit, nous avons construit notre test à l'aide de questions à réponses choisies parce que cette forme de question permet d'obtenir des sous-scores à plusieurs sections du test (Leclercq, 1986). De plus, la correction étant objective, elle est plus simple que celle d'un test à réponses construites et elle permet de cumuler un plus grand nombre de données afin d'établir un portrait le plus complet possible de la compétence en lecture de l'élève. Cet élève peut même obtenir lui-même les informations relatives à sa performance et donc s'impliquer dans sa propre formation (auto régulation) (Leclercq, 1986).

Notre test semble présenter des similitudes avec le test de classement parce qu'il est destiné aux élèves qui sont en transition entre le secondaire et le collégial (fin secondaire ou début collégial). Par contre, la portée de notre test va plus loin que celle du test de classement : il doit servir à donner un diagnostic de la compétence en lecture et il peut conduire, dans une recherche subséquente, à l'élaboration d'une grille détaillée des lacunes et forces de ces jeunes, ce que le test de classement ne permet pas (Turcotte, 1992b). Malgré que dans cette recherche on ne présente pas cette grille, il est tout de même possible de poser un diagnostic sommaire à l'aide du tableau de spécification (voir la méthodologie, tableau 3.2).

Notre test diagnostique s'inspire du test en compréhension en lecture administré par PISA en 2000 et 2003 (les résultats de 2006 étant à venir). Ce test permet de produire des sous-scores (Leclercq, 1986) de la performance du jeune qui passe le test. Ces sous-scores sont donnés pour les trois aspects de la compréhension

que nous avons repris dans notre test diagnostique : il est donc possible à notre test de donner à l'élève ou à l'étudiant une rétroaction pour chaque aspect.

En bref, nous avons conclu que le test diagnostique était la meilleure option parce qu'il nous a permis de développer un outil qui informe l'élève de ses forces et faiblesses en lecture. En effet, notre but en construisant ce test est d'informer l'élève (ou l'étudiant) de sa compétence en lecture. Cette information doit être qualitative et suffisamment descriptive afin d'encourager l'élève à s'engager dans une démarche d'amélioration de sa compétence. Notre test seul peut donner un diagnostic (en utilisant le tableau de spécification), mais il sera plus efficace auprès de l'élève lorsqu'il sera accompagné d'une grille descriptive et interprétative. L'objet de notre mémoire a été de construire ce test diagnostique, la grille devra être élaborée dans le cadre d'une autre recherche.

3.3 Tests et tests diagnostiques qui nous ont inspirée

Plusieurs tests diagnostiques ou simplement des tests de compréhension ont déjà été élaborés. Nous ne prétendons pas, dans cette section, faire une revue de tous les tests en compréhension en lecture. Nous ne mentionnons que ceux qui nous ont inspirée dans l'élaboration du nôtre.

Les premiers tests présentés dans cette section sont des tests internationaux, c'est-à-dire le test du PIRLS⁴ et celui de PISA. Après les tests internationaux, nous décrirons deux tests américains : le SAT et le ACT. Finalement, nous mentionnerons quelques tests élaborés au Québec à savoir : le TeleC, le test de Maisonneuve et un test de dépistage des élèves en difficulté qui évalue certaines des compétences des élèves en lecture.

⁴ Programme international de recherche en lecture scolaire

3.3.1 Tests internationaux

Les deux organismes internationaux, le PIRLS et PISA, évaluent la compétence en lecture, en mathématiques et en sciences afin de donner aux pays qui participent à l'étude le portrait de la compétence de leurs jeunes dans ces trois domaines. Ces deux tests ne sont pas destinés à la même clientèle : le PIRLS s'adresse à des enfants de quatrième année du primaire tandis que PISA s'intéresse plutôt à des jeunes de 15 ans. Le PIRLS a débuté en 2001 et administre ses tests à tous les cinq ans alors que PISA a débuté en 2000 et a lieu à tous les trois ans. Voici comment ces deux organismes internationaux tentent de tracer le portrait de la compétence en lecture.

3.3.1.1 Le test du PIRLS

Le test du PIRLS a porté sur trois aspects de la compétence en lecture : les processus de compréhension, les objectifs de la lecture ainsi que les comportements et les attitudes à l'égard de la lecture. Les deux premiers aspects font partie du test lui-même et le troisième a été vérifié à l'aide d'un questionnaire. Les questions étaient en majorité à choix multiples, mais il y avait également des questions à réponses élaborées courtes et longues.

Chaque aspect évalué est divisé en tâches. Plusieurs de ces tâches se retrouvent dans notre test sous le titre d'habiletés. Nous avons représenté la répartition des éléments évalués par le PIRLS dans le tableau 2.1.

LE PIRLS évalue les processus lors de la lecture. Ces processus ne réfèrent pas explicitement à ceux proposés par Irwin (1991). Les sous-aspects du tableau 2.1 précisent les processus du PIRLS. Ces sous-aspects demandent au lecteur de comprendre l'information explicite et implicite du texte. De plus, ce lecteur doit pouvoir faire des inférences et évaluer le contenu et la langue du texte. Chacun des

sous-aspects du test sont précisés par des tâches qui, de façon explicite, décrivent les habiletés dont doit faire preuve le lecteur qui passe le test. Dans la deuxième partie du tableau, l'aspect qui est évalué est l'objectif de lecture. Les objectifs de lecture sont de lire soit un texte littéraire soit un texte donnant de l'information. C'est la compréhension de ces types de textes qui est vérifiée par le PIRLS.

TABLEAU 2.1
**L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE PAR LE PIRLS
(2006B) SELON LES ASPECTS, SOUS-ASPECTS ET
LES TÂCHES DEMANDÉES**

Aspects	Sous-aspects	Tâches
PROCESSUS	Se concentrer sur une information explicitement exprimée et l'extraire du texte (20% ⁵)	Chercher des idées précises; chercher la définition de mots ou d'expressions; repérer le contexte d'un récit (époque ou lieu); trouver le fil conducteur ou l'idée principale (s'ils sont exprimés explicitement)
	Faire des inférences directes (40%)	Déduire que tel événement a entraîné tel autre événement; déduire le sens principal d'une série d'arguments, déterminer le référent d'un pronom; repérer les généralisations présentées dans le texte; décrire la relation entre deux personnages.
	Interpréter et assimiler des idées et des informations (25%)	Discerner le message ou le thème global d'un texte; d'envisager une solution de rechange aux actions des personnages; de comparer les éléments d'information textuelle; de saisir l'atmosphère ou le ton du récit; trouver une application concrète à l'information contenue dans le texte.
	Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (15%)	Évaluer la probabilité que les événements décrits se passent réellement, décrire la façon dont l'auteur s'y est pris pour amener la chute; juger de l'intégralité ou de la clarté de l'information fournie dans le texte, déterminer la perspective dans laquelle l'auteur présente le thème central; décrire comment le choix des adjectifs affecte le sens.
LES OBJECTIFS DE LECTURE	L'expérience littéraire (50%)	Fiction narrative est évaluée afin que le jeune lecteur puisse s'investir
	L'acquisition et l'utilisation de l'information (50%)	Textes chronologiques : les textes chronologiques sont des récits d'événements, des comptes-rendus, des lettres, des biographies, des autobiographies, des recettes, des instructions, etc. et accordent de l'importance à l'ordre temporel.
		Textes non-chronologiques : expliquent, décrivent ou visent à convaincre et à persuader. Les listes, les tableaux, les graphiques et les diagrammes sont dans cette catégorie.

⁵ Les pourcentages inclus dans le tableau après chaque processus représentent la proportion de ce processus dans le test.

3.3.1.2 Le test de PISA

Le second test que nous présentons ici est le test d'évaluation des acquis élaboré par PISA. Celui-ci est le test qui nous a servi le plus dans l'élaboration du nôtre. En effet, PISA, un programme lancé par l'OCDE, évalue différents champs de compétences : les mathématiques (en 2000, 2003 et 2006), les sciences (en 2000, 2003 et 2006), la résolution de problèmes (en 2003 et 2006) et la lecture (en 2000, 2003 et 2006). La lecture était le domaine majeur évalué en 2000 (PISA, 2000b). Cet outil d'évaluation sert à comparer les jeunes de différents pays membres ou non de l'OCDE. Aussi, il se veut un moyen pour les gouvernements de prendre le pouls de leur système d'éducation. Malgré que la forme de notre test ressemble à celle du test de PISA, notre but est différent : nous désirons renseigner l'élève lui-même sur ses forces et ses faiblesses plutôt que d'effectuer des comparaisons. Plusieurs organismes, chapeautés par l'OCDE, ont participé à la conception des enquêtes :

- ACER – *Australian Council for Education Research* qui dirige la recherche
- CITO – Institut national néerlandais pour l'évaluation de l'enseignement
- Service de pédagogie expérimentale de l'université de Liège (Belgique)
- WESTAT – aux Etats-Unis (PISA, 1999)

PISA se distingue des autres études internationales parce qu'il évalue les jeunes de 15 ans. Le test de PISA en compréhension en lecture est composé de plusieurs textes continus ou non continus, d'une mise en contexte avant chaque texte et de plusieurs questions à la suite de chacun de ces textes. L'accent est placé sur la maîtrise de processus, la compréhension des concepts et la capacité de fonctionner efficacement dans des situations variées (PISA, 2000b). Les « processus » de PISA ne réfèrent pas aux processus de la compréhension en lecture d'Irwin (1991). Ces « processus », mentionnés par PISA, ressemblent davantage à ce que nous avons nommé les « habiletés » dans notre test diagnostique. De plus, nous voulons évaluer la compétence en lecture tandis que PISA mentionne « les compétences » en lecture. Ces « compétences » sont en fait les aspects de la compréhension (voir ci-dessous). Notre test veut diagnostiquer « la compétence » en lecture qui se vérifie par le niveau de maîtrise des trois aspects de la compréhension. La compétence (ou les

compétences chez PISA) ne sont pas nécessaires qu'à l'école, mais aussi dans la vie adulte. PISA (1999) accorde de l'importance à cette transférabilité des compétences. Les aspects de notre test diagnostique proviennent donc de ceux de PISA.

ASPECTS de la compréhension de PISA

- **Trouver de l'information**
- **Comprendre le sens global d'un texte et développer une interprétation spécifique**
- **Réfléchir et évaluer le contenu et la forme d'un texte (PISA 2002, p.40).**

En l'an 2000, 32 pays ont participé à l'étude et ont présenté des échantillons de 4500 à 10 000 élèves (PISA, 2000b). En plus de remplir un questionnaire d'évaluation de la compétence en lecture d'une durée de deux heures, les jeunes qui ont participé à l'étude de PISA devaient remplir un questionnaire contextuel (d'une durée de 20 à 30 minutes) dans lequel ils donnaient des informations sur eux-mêmes. Ce questionnaire a permis de recueillir des informations sur leurs caractéristiques personnelles telles que le sexe et le milieu socio-économique. Ces informations sont utilisées afin d'établir une corrélation entre la performance et les caractéristiques des sujets (PISA, 1999).

Pour interpréter les réponses à son test, PISA a utilisé une échelle descriptive afin de décrire la compétence des jeunes de 15 ans en lecture (voir tableau 2.2). Cette carte des niveaux de compétence présente les cinq niveaux de la compréhension vérifiés par PISA. Pour chaque niveau, PISA propose une définition des habiletés qui doivent être maîtrisées pour passer au niveau supérieur (le niveau 1 était le plus facile). Les trois aspects de la compréhension en lecture sont divisés en cinq niveaux.

TABLEAU 2.2
**CARTE DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN COMPRÉHENSION DE
 L'ÉCRIT (PISA 2000a)**

Localisation d'information	Interprétation	Réflexion
NIVEAU 5		
Localiser et, parfois, classer ou combiner de multiples fragments enfouis, figurant parfois en dehors du corps du texte. Identifier les informations pertinentes pour la tâche à accomplir, malgré la présence d'informations extrêmement plausibles et/ou concurrentes.	Dégager le sens d'un passage très nuancé ou montrer qu'un texte est compris parfaitement et dans le détail.	Procéder à une évaluation critique ou construire une hypothèse, sur la base de connaissances spécialisées. Appréhender des concepts contraires aux attentes grâce à la compréhension approfondie de textes longs ou complexes.

Textes continus : appréhender des textes dont la structure n'apparaît pas d'emblée ou n'est pas clairement établie, pour discerner des relations entre des passages spécifiques du texte et son thème ou son intention implicite.

Textes non continus : identifier des tendances parmi de nombreux fragments d'information figurant dans des représentations qui peuvent être longues et détaillées, parfois sur la base d'informations mentionnées en dehors des représentations. Dans certains cas, le lecteur peut avoir à prendre conscience qu'il doit se référer à un passage séparé d'un même document, tel qu'une note de bas de page, pour comprendre une partie du texte de manière plus approfondie.

NIVEAU 4		
Localiser et, parfois, classer ou combiner, éventuellement sur la base de nombreux critères, de multiples éléments d'information profondément enfouis dans un texte familier en termes de contenu ou de forme. Identifier les informations du texte qui sont pertinentes pour la tâche à accomplir.	Établir une inférence d'ordre supérieur sur la base du texte pour comprendre et appliquer des catégories dans un contexte peu familier et dégager le sens d'un passage du texte compte tenu de l'ensemble du texte. Faire face à des ambiguïtés, à des idées contraires aux attentes ou à des concepts exprimés de manière négative.	Procéder à l'évaluation critique d'un texte ou construire des hypothèses à son propos. Montrer que des textes longs ou complexes sont compris de manière précise.

Textes continus : suivre des liens linguistiques ou thématiques pendant plusieurs paragraphes, souvent en l'absence d'éléments organisant clairement le texte, pour localiser, interpréter ou évaluer des informations enfouies dans le texte ou dégager le sens psychologique ou métaphysique du texte.

Textes non continus : parcourir un texte long et détaillé pour trouver les informations pertinentes qu'il faut comparer ou combiner, sans l'aide ou presque d'éléments organisant clairement le texte, tels que les titres.

NIVEAU 3		
Localiser et, parfois, reconnaître la relation existant entre des éléments d'informations qui doivent dans certains cas satisfaire à des critères multiples, en présence d'informations concurrentes explicites.	Intégrer plusieurs parties d'un texte pour en identifier l'idée principale, comprendre une relation ou trouver le sens d'un terme ou d'une phrase. Comparer, confronter et classer des informations compte tenu de critères multiples, en présence d'informations concurrentes.	Établir des relations à propos d'un élément du texte ou comparer, expliquer ou évaluer une caractéristique du texte. Montrer que le texte est compris dans le détail grâce à des connaissances qui sont plus ou moins courantes.

TABLEAU 2.2
**CARTE DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN COMPRÉHENSION DE
 L'ÉCRIT (PISA 2000a) (suite et fin)**

Localisation d'information	Interprétation	Réflexion
<p>Textes continus : utiliser les éventuelles conventions organisant le texte et suivre des liens logiques explicites ou implicites, tels que les relations de cause à effet, chevauchant des phrases ou des paragraphes pour localiser, interpréter ou évaluer des informations.</p> <p>Textes non continus : étudier une représentation à la lumière d'une autre représentation, séparer un document ou une représentation éventuellement dans un format différent ou combiner plusieurs fragments d'informations circonstancielles, factuelles ou numériques figurant dans un graphique ou sur une carte pour tirer des conclusions à propos des informations données.</p>		
NIVEAU 2		
Localiser un ou plusieurs fragments d'information, parfois dans le respect de critères multiples, en présence d'informations concurrentes.	Identifier l'idée principale d'un texte, comprendre des relations, constituer ou appliquer des catégories simples ou trouver le sens d'un passage délimité d'un texte alors que les informations ne sont pas explicites et que des inférences de niveau inférieur sont requises.	Faire une comparaison ou établir des relations entre le texte et des connaissances extérieures ou expliquer une caractéristique du texte sur la base d'expériences ou d'attitudes personnelles.
<p>Textes continus : suivre des relations logiques et linguistiques dans un paragraphe pour localiser ou interpréter des informations; ou synthétiser des informations dans des textes ou fragments de textes pour inférer l'intention de l'auteur.</p> <p>Textes non continus : démontrer une compréhension de la structure sous-jacente d'éléments visuels, tels un diagramme en arbre simple ou un tableau, ou combiner deux fragments d'informations d'un graphique ou d'un tableau.</p>		
NIVEAU 1		
Localiser un ou plusieurs éléments d'information indépendants et explicites habituellement dans le respect d'un seul critère dans un texte ne comportant guère d'informations concurrentes, voire aucune.	Reconnaître le thème principal ou l'intention de l'auteur d'un texte consacré à un sujet familier dans lequel les informations requises sont saillantes.	Établir une relation simple entre des informations figurant dans le texte et des connaissances courantes.

Textes continus : utiliser la redondance, les titres de paragraphes ou des conventions typographiques courantes pour ce faire une idée de l'idée maîtresse du texte ou pour localiser des informations explicitement mentionnées dans un passage court du texte.

Textes non continus : se concentrer sur des éléments d'information discrets, figurant généralement dans une représentation simple telle qu'une carte, un graphique ou un diagramme en bâtons, qui présente un nombre limité d'informations de manière directe et des textes courts ne comptant que quelques termes ou phrases.

La grille présentée ci-dessus sert à produire des résultats qui doivent « informer les parents, les élèves, le grand public et les responsables des systèmes éducatifs

(PISA 2000, p.13) » de la compétence en lecture. Il doit donc y avoir un traitement des résultats de la grille afin de donner des résultats.

Cette grille présente les trois aspects de la compréhension que nous avons repris dans notre test diagnostique : **Trouver (comprendre) de l'information, Interpréter des textes, Réfléchir sur des textes et les évaluer.** Ces trois aspects sont testés à l'aide de textes continus ou non continus et la compétence peut se situer à l'un des cinq niveaux. Chaque niveau englobe le ou les précédents. Ainsi, un jeune qui se situe au deuxième niveau de l'aspect I, maîtrise également le niveau 1 de ce même aspect.

3.3.2 Les tests américains : le ACT et le SAT

Le ACT et le SAT sont des tests américains que doivent passer certains étudiants qui désirent entrer à l'université. Donc, comme pour PISA, ils sont à peu près du même âge que la clientèle de notre test diagnostique.

3.3.2.1 Le ACT et le SAT

Le ACT nous semble intéressant parce qu'il regroupe exclusivement des questions à choix multiples ce qui le distingue de deux des tests québécois étudiés dans ce projet (Turcotte, 1997; Maisonneuve, 2002) et de PISA. Le ACT est un test de 40 questions qui doit être fait en 35 minutes. Les jeunes doivent trouver certains éléments implicites et explicites dans les textes qu'ils ont à lire. Ils doivent :

- trouver l'idée principale
- interpréter des éléments des textes
- comprendre des séquences d'événements
- faire des comparaisons
- comprendre des relations causes à effets
- trouver la signification de mots et de phrases dans leur contexte
- faire des généralisations
- analyser le point de vue du narrateur

Ces huit opérations sont faites à partir de trois textes en prose. L'un ayant pour sujet les sciences sociales, l'autre portant sur les sciences naturelles et le dernier traitant des arts et de la littérature. La compétence à démontrer n'est pas organisée en aspects comme dans le test PISA. La description des habiletés à démontrer dans le ACT est moins précise que pour le SAT. De plus, le SAT semble plus large dans son évaluation. Le SAT propose

- **d'identifier et de résumer le thème central d'un texte (#1 du ACT)**
- **de faire des inférences et de tirer des conclusions (#2 du ACT)**
- **de comprendre l'organisation d'un texte (Introduction, exemples, résumé)**
- **de comprendre et de paraphraser des parties du texte**
- **de différencier un fait d'une opinion ⁶**
- d'identifier l'utilité d'une partie du texte
- de proposer une interprétation personnelle du texte appuyée par des références
- de déterminer le sens d'un mot par le contexte (#6 du ACT)
- de lire des textes syntaxiquement difficiles
- d'identifier les contradictions et les points faibles dans l'argumentation d'un auteur
- de faire la différence entre l'information utile et inutile dans l'exécution d'une tâche
- de démontrer et améliorer sa connaissance de mots difficiles
- d'identifier l'implicite (aussi présent dans le ACT)
- de comprendre des mots ayant plusieurs significations
- d'identifier des biais dans la perspective d'un auteur à l'aide de références au texte
- de comprendre la structure d'une phrase et l'utilité de la ponctuation
- de distinguer le sens connotatif et dénotatif des mots
- de comprendre un langage figuratif (utilité de l'image, de la métaphore, de la personnification)
- de comparer et différencier deux textes
- d'identifier le ton d'un texte (#8 du ACT)
- d'identifier de l'information qui est incomplète ou incorrecte
- d'identifier l'utilisation dans le texte de l'ironie et du paradoxe
- d'identifier et comprendre une stratégie de rhétorique
- de comprendre des textes de plusieurs disciplines (sciences sociales, sciences humaines, sciences, littérature : mêmes catégories que dans le ACT)
- d'utiliser des tableaux, des graphiques, des cartes pour comprendre de l'information et la synthétiser
- de comprendre les règles de tableaux, diagrammes et cartes

⁶ Ces cinq habiletés sont en caractère gras parce qu'elles sont considérées, par ses concepteurs, comme étant très importantes dans le test.

Ces deux tests proposent des textes entiers (contrairement à d'autres test qui utilisent que des extraits de textes). Ces textes sont accompagnés de plusieurs questions à correction objective. Le temps de passation est relativement court vu le nombre de questions.

3.3.3 Quelques tests québécois

Plusieurs outils diagnostiques en compréhension en lecture existent déjà pour tester les cégépiens, nous avons choisi d'étudier le TeLeC⁷, de Turcotte, le test de Maisonneuve (2002) et un test de dépistage de la compétence en lecture au cégep (Maisonneuve *et al.*, 2006).

3.3.3.1 Le TeLeC de Turcotte et le test de Maisonneuve

Le TeLeC, construit par Turcotte (1997) dans le cadre de sa thèse, a servi à poser un diagnostic qualitatif des forces et faiblesses en lecture d'un groupe d'étudiants au début et à la fin de leurs études au collégial. Ce test était destiné aux CAF et aux cours de mise à niveau en français. Il s'adressait également à l'individu qui demande à mieux se connaître en tant que lecteur. Le test devait servir à

« proposer au sujet un bilan descriptif susceptible de le guider aussi bien dans l'amélioration de ses faiblesses que dans l'identification des éléments sur lesquels il peut s'appuyer pour effectuer ses nouveaux apprentissages (Turcotte et Maisonneuve, 1995, p.3) ».

Le TeLeC teste les compétences langagières, cognitives et métacognitives. Trois aspects de la compétence langagière sont évalués, c'est-à-dire le discursif (ton, type de texte et sens d'une image), le textuel (idée globale, sujet et idée principale de paragraphes, transitions entre les paragraphes) et le phrastique (sens des mots en contexte, sens d'un mot de liaison entre deux phrases). Quant à la compétence

⁷ Test qui évalue les compétences en lecture

cognitive, le sujet doit identifier des informations et faire des inférences. En plus de localiser des informations, l'étudiant doit pouvoir en comprendre l'organisation et pourvoir les résumer. Au plan métacognitif, il est demandé au sujet de décrire ses processus de lecture. Finalement, il y a aussi une évaluation des traits affectifs. À l'aide d'entrevues et d'un questionnaire, le chercheur a vérifié, chez les sujets, leur perception de la difficulté de la tâche et des textes, de la perception du jeune de sa compétence en lecture et le contrôle qu'il exerce sur sa tâche. Ces facteurs influencent la motivation à lire. Le TeLeC propose huit tâches de lecture : deux tâches portent sur le récit et les six autres portent sur le texte d'opinion. Dans les récits, les sujets doivent établir la progression émotive des personnages et interpréter la transition entre deux paragraphes. Dans le texte d'opinion, l'étudiant doit identifier le type de texte, interpréter un connecteur interphrastique, établir l'idée globale du texte ainsi que le sujet et l'idée principale de plusieurs parties du texte, interpréter le sens d'une image et finalement établir le ton du texte (Turcotte et Maisonneuve, 1995, p.4).

Chaque réponse à ce test de la part des sujets demande au correcteur une analyse de contenu afin de déterminer ce qui est maîtrisé et ce qui ne l'est pas. Pour cette raison, la correction du test demande beaucoup de temps.

Le test élaboré par Maisonneuve (2002) partage plusieurs caractéristiques avec le TeLeC parce qu'il propose aussi des tâches en compréhension en lecture à partir de textes entiers. De plus, les habiletés évaluées se rapprochent de celles du TeLeC. Par contre, ce test diagnostique questionne uniquement sur la compréhension de textes littéraires qui sont polysémiques. Turcotte (1997), dans le TeLeC, a choisi d'éviter d'entrer en profondeur dans la polysémie du domaine littéraire. Le test de Maisonneuve (2002) était également accompagné d'entrevues.

3.3.3.2 Test de dépistage des difficultés en lecture

Le titre de la recherche ayant produit un test de dépistage est : « Production et validation d'un test de lecture visant le dépistage d'élèves en difficulté d'apprentissage (Maisonneuve *et al.*, 2006) ». Ces difficultés d'apprentissage sont diagnostiquées grâce à un test qui vérifie la compréhension en lecture. En effet, ce test a permis de faire le lien statistique entre la lecture et la réussite scolaire. Selon les résultats au test, il est possible de prédire quels étudiants risquent d'échouer certains cours en première année du cours collégial (Maisonneuve *et al.*, 2006). Ce test est composé de courts extraits de textes et il ne présente que des textes continus. La validation du test a suivi une démarche qui visait à maximiser la corrélation entre les résultats au test et les résultats scolaires. La qualité de prédiction de chaque item a donc été vérifiée statistiquement. Le test propose des extraits de textes narratifs, descriptifs, injonctifs, argumentatifs, poétiques et théâtraux. Les questions sont à choix multiples et proposent cinq choix de réponses dont au moins un est faux. Les trois difficultés en lecture qui sont testées sont : les difficultés linguistiques (énonciation, texte, phrase, lexique), les difficultés reliées au raisonnement et les difficultés liées aux connaissances du monde. Ce test ne s'inscrit pas dans un cadre théorique : il a été construit à partir de l'expérience pratique de quatre professeurs et chercheurs.

3.4 Élaboration de notre test : des liens avec la théorie

Il existe déjà plusieurs tests qui vérifient la compréhension en lecture, pourquoi voulons-nous en produire un nouveau ?

Le test de PISA est le seul test qui, comme le nôtre, propose des textes continus et non continus. Par contre, ce test ne donne pas le diagnostic de la compétence en lecture : le test passé par les jeunes qui ont participé à PISA sert à informer le gouvernement et l'OCDE plutôt que le jeune lui-même.

Les tests québécois de Turcotte (1997) et Maisonneuve (2002) sont des tests diagnostiques, mais ils proposent des questions à réponses construites. Nous voulons que la correction de notre test puisse être faite rapidement, sans qu'il y ait besoin d'interprétation de la part du correcteur tandis que les réponses aux tests de Turcotte (1997) et Maisonneuve (2002) doivent être interprétées par un correcteur qui a reçu une formation en compréhension de lecture.

Les tests américains, le SAT et l'ACT, ne sont pas des tests diagnostiques, il s'agit plutôt de tests de classement. Ils veulent, comme PISA, informer les autorités scolaires. Dans notre test, nous demandons aux élèves ou étudiants de démontrer plusieurs habiletés communes aux deux tests américains, il est donc intéressant de vérifier des tests construits exclusivement d'items à réponses choisies (ici, les choix multiples). En fait, c'est qu'il y a consensus de plusieurs auteurs (Turcotte, 1992, 1997; Hivon 1993; Maisonneuve, 2002 et Scallan, 2004) dans le fait que ce type d'évaluation ne peut inférer une compétence de haut niveau. Par contre, nous voulons que le test puisse être informatisé afin que le jeune puisse être autonome dans la passation de celui-ci et dans l'obtention de son diagnostic : les items à réponses choisies nous semblent donc être les plus appropriés.

À part le test de PISA, le test de dépistage québécois est celui qui partage le plus de caractéristiques avec notre test. Il s'agit en effet d'un test de dépistage des difficultés au début du collégial, mais ce dernier veut aussi informer les autorités plus que l'étudiant. De plus, ce test vérifie seulement la compréhension d'extraits de textes continus.

Nous avons donc conclu qu'aucun des tests présentés dans les pages précédentes pouvait servir à diagnostiquer la compréhension en lecture de textes continus et non continus afin d'informer le lecteur qui veut s'engager dans une démarche personnelle d'amélioration de sa compétence.

Nous avons trouvé plusieurs idées en étudiant d'autres tests. Par contre, avant de rédiger nos items, nous devions approfondir ces idées à l'aide de références théoriques en mesure et évaluation afin de nous assurer de produire un instrument de qualité. Voici donc les notions théoriques qui ont guidé la construction de notre test.

3.4.1 Le test à correction objective

Notre test se veut un outil pour diagnostiquer les forces et faiblesses de la compétence en lecture chez les jeunes qui terminent le secondaire ou qui commencent le collégial. Nous voulons que les réponses au test soient sans interprétation afin que l'élève puisse lui-même le corriger ou que le test puisse être passé entièrement à l'aide d'un ordinateur (sur Internet par exemple). En plus d'une correction qui se fasse rapidement et qui pourrait être informatisée, nous désirons que la passation du test se fasse dans une période de temps relativement courte. Nous avons ces contraintes à l'esprit lors de l'élaboration de notre outil parce que nous voulions que notre instrument de mesure puisse être utilisé. Nos contraintes correspondent en fait aux caractéristiques du test à choix multiples (Bernard et Fontaine, 1982; MEQ, 1981).

Nous avons produit la Figure 2.2 afin de présenter clairement l'organisation des tests à correction objective. Nous l'expliquons ici. Le terme « choix multiples » signifie que le sujet qui répond au test peut choisir entre plusieurs choix de réponses. Cette forme de test fait partie de la catégorie des tests composés d'items à réponses choisies. Ce choix peut être simple (Vrai-faux par exemple) ou être multiple, d'où les items à choix multiples. Ces items à réponses choisies s'inscrivent dans un plus grand ensemble qui est le test à correction objective.

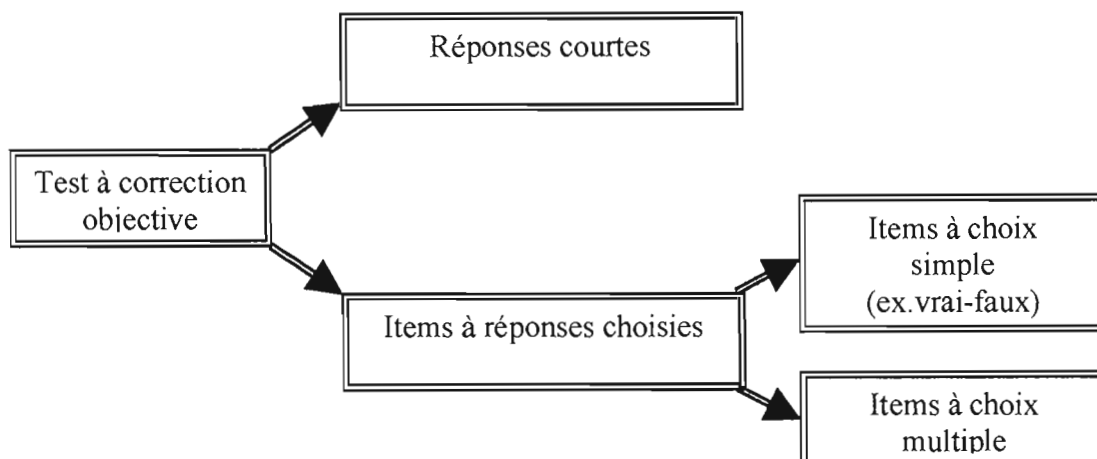


FIGURE 2.2 Le test à correction objective (*Synthèse personnelle de plusieurs auteurs : Atkins-Wood (1961), MEQ (1981), Bernard et Fontaine (1982), Leclercq (1986) Morissette (1996) et Bernard et Louis (2004).*).

Le test à correction objective présente plusieurs avantages. Entre autres, cette forme de test permet d'amasser le plus d'informations possible sur le sujet qui le complète (Bernard et Louis, 2004). Afin de poser un diagnostic sur sa compétence globale en lecture, dans un temps raisonnable, il nous est utile de posséder beaucoup d'informations sur les habiletés. De plus, Morissette (1996) propose l'utilisation d'un questionnaire composé d'items à réponses choisies si le groupe d'élèves testés est grand (il ne mentionne pas à combien se chiffre un *grand* échantillon), si le chercheur accorde une grande importance à la fidélité des résultats, si l'on veut obtenir des résultats où la subjectivité est réduite au maximum et finalement lorsque les résultats doivent être communiqués rapidement après le test, mais que le chercheur a beaucoup de temps pour élaborer les items. Leclercq (1986) écrit aussi qu'un instrument de mesure composé de questions à choix multiples contribue à améliorer la validité et la fidélité de ce test parce qu'il est possible de corriger un grand nombre de réponses en peu de temps. Finalement, Atkins-Wood (1961) ajoute, à propos du grand nombre de questions, que cela permet une bonne couverture d'un contenu qui peut être plus vaste qu'avec d'autres types de questions. Les termes utilisés sont différents selon les auteurs, mais ils réfèrent tous à la forme de notre test diagnostique. Les avantages

décrits par ces auteurs ont motivé notre choix d'un test à correction objective composé d'items à choix multiples.

Les items à choix multiples, selon Morissette (1996, p;120) « sont utiles dans des cas de définitions, de similitudes, de différences, de relations cause à effet, d'identification, d'évaluation, de généralisation et de discrimination ». Notre test se propose de tester ces mêmes habiletés. Par exemple, l'aspect III de notre test **Réfléchir sur des textes et les évaluer** réfère directement à ces habiletés.

Les questions à réponses choisies (questions à choix multiple, les questions d'appariement, les vrais-faux, etc.) peuvent par contre suggérer des réponses aux élèves qui répondent au test. Malgré cette limite, nous avons jugé que cette forme de questions était la plus appropriée pour atteindre notre objectif de recherche. De plus, notre domaine d'évaluation est très vaste : il s'agit de la compréhension en lecture. Nous devons donc créer un test qui permette au sujet de répondre à plusieurs items en peu de temps.

3.4.2 Description des QCM

Les questions à choix multiples sont l'une des deux formes que peuvent prendre les items à réponses choisies. L'autre forme est l'item à choix simple.

3.4.2.1 L'item à choix simple

L'item à choix simple, son nom l'indique, présente un choix de bonne ou de mauvaise réponse. Les items qui demandent de choisir entre « bon » ou « mauvais » et « fait » ou « opinion » en sont des exemples (Morissette, 1996). Dans notre test, nous n'avons utilisé qu'un « oui » ou « non » (question 3 du troisième texte). Les choix multiples nous ont permis de proposer des items qui correspondaient davantage aux habiletés de notre tableau de spécification (voir la méthodologie, tableau 3.2). De

plus, Kubiszyn et Borich (2000) et Bernard et Fontaine (1982) nous proposent d'utiliser les items à choix simples avec prudence parce qu'ils peuvent sembler faciles à rédiger, mais ce n'est pas le cas. Il est vrai qu'ils présentent moins d'options que les choix multiples, mais il faut tout de même être vigilant lors de la rédaction de ces items. En effet, il est facile de produire des items de sens ambigu, voici un exemple d'item ambigu : « Will Rogers a dit : je n'ai jamais rencontré un homme que je n'aimais pas (traduction libre de Kubiszyn 1984, p. 64) ». Cet item présente une double négation : il vérifie davantage la compréhension de la formulation de l'item que la compréhension du texte. Dans notre test diagnostique, les items doivent vérifier la compréhension de textes plutôt que celle du test. La formulation d'items clairs améliore la qualité du test (Bernard et Fontaine 1982).

Malgré une bonne formulation des items à choix simple, il reste tout de même l'effet du hasard : le sujet a une chance sur deux de choisir la bonne réponse. En introduisant davantage de choix (trois et plus) on diminue significativement l'effet du hasard. Avec cinq choix de réponses, le risque du hasard est de 20% (MEQ, 1981).

3.4.2.2 Les items à choix multiples

La **QCM** est une question ou un item qui comprend un énoncé (le tronc) qui est sous forme de consigne ou de question et un nombre variable de choix de réponses (Fontaine et Bernard, 1982). Cet item présente une ou plusieurs bonnes réponses et des leurres. La réponse doit alors être indiquée par une lettre, un chiffre, un souligné ou en transcrivant la réponse choisie (Morissette 1996).

Les QCM peuvent demander au sujet de trouver une seule bonne réponse, la meilleure réponse, la seule réponse fausse, toutes les bonnes réponses ou la réponse qui ordonne une série d'énoncés. Les choix de réponses doivent être clairs (sans ambiguïtés) et homogènes (Morissette, 1996).

L'item d'association est une variante aux QCM. Celui-ci, aussi appelé item d'**appariement**, demande à l'élève d'associer plusieurs éléments de réponses entre eux (Morissette, 1996). On présente d'abord une série d'éléments formant un ensemble, on demande ensuite au sujet d'associer des réponses à cet ensemble (Morissette, 1996). Il existe également les QCM de type réarrangement où l'on présente à l'élève une série d'énoncés (fait, événements, étapes) et où on lui demande de les ordonner (Morissette, 1996). L'ordre est d'abord fixé au hasard.

Nous avons donc utilisé, dans notre test diagnostique, la forme des choix multiples, les questions d'associations et les questions d'appariement.

3.4.4 La rédaction des questions

Plusieurs auteurs proposent des listes de conseils pour rédiger des QCM. Nous en avons fait la synthèse afin de nous aider dans la rédaction de nos items.

Nous avons suivi les conseils de Kubiszyn et Borich (2000) et de Morissette (1996) afin de rédiger nos items. Ces conseils portent seulement sur les items à correction objective où il y a un choix de réponse. D'abord, l'item doit être composé de deux parties : le tronc (la consigne, la question) et l'énumération de réponses possibles (leurre et bonne réponse) (Morissette, 1996). Il est essentiel de mettre le plus d'information possible dans le tronc plutôt que dans les choix de réponses, mais il faut présenter tout de même qu'un seul problème par item. Il est préférable que cette consigne ou question soit à la forme positive et interrogative. Cet énoncé est composé de tous les mots essentiels à sa compréhension et il présente un langage simple, clair et sans ambiguïté. La bonne réponse n'est pas discutable et elle n'est pas utilisée pour deux questions. De plus, parce que nous voulons vérifier la qualité de la compréhension du texte, les questions auxquelles on pourrait répondre sans avoir lu le texte sont à éviter (Van Grunderbeeck, 1994). Les questions doivent porter sur

l'essentiel du texte. De plus, elles sont claires et précises ce qui permet d'éviter qu'il y ait plusieurs réponses possibles.

Afin de proposer aux élèves différents niveaux de difficulté des items, il est possible de faire varier la ressemblance ou la différence entre les leurres ainsi que leur degré de complexité. Il faut faire attention de ne pas donner d'indices sur la bonne réponse (le déterminant par exemple). Finalement, il ne s'agit pas de piéger l'élève par la forme des questions puisque nous voulons vérifier sa compréhension en lecture du texte : la difficulté de la question ne doit pas résider dans le décodage de celle-ci (Morissette 1996).

Giasson (1980) nous suggère d'éviter les questions qui veulent vérifier ce que sait l'élève plutôt que ce qu'il a lu. Nos questions dans le texte qui vérifient l'habileté trois de l'aspect III : **Comparer et confronter de l'information à l'aide des données du texte et de sa connaissance du monde** peuvent sembler contredire ce conseil de Giasson (1980), mais ce n'est pas le cas. En effet, il est prouvé que pour comprendre un texte, nous avons besoin d'un certain niveau de culture, de connaissances sur le sujet, c'est donc plutôt à cette connaissance du monde que nous faisons référence dans les questions qui testent cette habileté. L'aspect III de notre test qui propose de réfléchir sur le contenu et la forme du texte et de l'évaluer peut, à première vue, sembler déborder ce que l'on peut trouver dans le texte. En fait, c'est que la plupart des habiletés de cet aspect font appel à des niveaux supérieurs d'activité mentale et ils sont tout de même toujours liés à la compréhension du texte. Il est possible de vérifier cette activité à l'aide de questions à réponse objective (Leclercq, 1986).

3.4.5 Les leurres

Les leurres sont les choix qui sont proposés à l'élève, mais qui ne sont pas les bonnes réponses. Les leurres doivent être plausibles, ne pas s'exclure les uns des autres et doivent être le plus court possible, comme la bonne réponse d'ailleurs. Afin

de corriger les effets du hasard, Morissette (1996) nous suggère de proposer à l'élève trois ou quatre leurres en plus de la bonne réponse. Il vaut mieux ne pas utiliser le leurre « aucune de ces réponses » à moins que l'élève ou étudiant soit convaincu qu'il puisse être la bonne réponse. Le choix « toutes ces réponses » est aussi à utiliser avec prudence. Toujours selon Morissette (1996), il peut être difficile de s'assurer que ce leurre soit plausible ou qu'il soit la seule bonne réponse. Les leurres et la bonne réponse doivent être homogènes dans leur contenu, leur forme et leur structure grammaticale. La variation des leurres doit être aléatoire afin qu'il n'y ait pas de biais inconscients de la part du chercheur (Adkins-Wood, 1961).

Afin d'augmenter le niveau de difficulté occasionné par les leurres, il est conseillé de combiner plusieurs éléments de réponses dans chaque choix afin d'augmenter le nombre d'options. Aussi, en faisant varier la ressemblance ou la différence entre les leurres, on peut rendre l'item plus facile ou plus difficile. Morissette (1996) nous propose donc également de disposer les suggestions-leurres en colonnes plutôt qu'en rangées.

Pour formuler ces leurres, il est possible de se servir de liens artificiels avec l'énoncé (des synonymes par exemple) ou des solutions qui semblent naturelles parce que le leurre, par sa formulation, semble bien compléter la question. Morissette (1996) mentionne également qu'il est possible de se servir d'erreurs détectées lors de l'enseignement ou lors d'examens à réponses ouvertes, mais dans le contexte de cette recherche, ces indices ne pouvaient pas être utilisés.

3.4.6 Le choix des textes

Afin de construire notre test diagnostique en lecture, nous avons utilisé les aspects de PISA, mais également ses deux catégories principales de textes, c'est-à-dire des textes **continus** et des textes **non continus**. Les textes non continus n'ont pas été vérifiés dans les autres tests dont nous avons discuté dans ce mémoire (voir cadre

théorique, section 3.4), c'est donc une caractéristique propre à notre test diagnostique (MEQ, 2006b).

Il a été important pour nous de constituer une liste des types de textes qui existent afin de choisir ceux qui correspondent le plus à ce que l'élève rencontre à l'école, mais aussi dans la vie à l'extérieur de celle-ci. Il est évident que nous ne pouvons tester tous les types de textes : nous voulons proposer suffisamment de questions par texte pour que le sujet ne passe pas tout son temps de passation à lire, mais plutôt à répondre aux questions. Les textes que nous avons retenus sont donc ceux que nous avons considérés comme importants dans le domaine de la compétence en lecture (en nous basant, en partie, sur les textes du MEQ, sur PISA 2000a et sur l'avis de nos juges- experts).

En plus de connaître les types de textes que nous voulons inclure dans notre test, nous avons dû évaluer la difficulté de chacun d'eux afin de confirmer qu'ils sont appropriés à des élèves de la fin du secondaire ou à des étudiants qui commencent le collégial. L'avis de nos juges-experts nous a permis de confirmer nos choix, mais nous avons d'abord soumis les textes choisis à la liste des indicateurs de difficulté de Giasson (2003). Avant de présenter ces derniers, nous définirons ce que sont les textes continus et non continus et nous détaillerons plusieurs types de textes appartenant à l'une ou à l'autre forme de texte.

3.4.6.1. Les textes continus

L'expression *textes continus* désigne les textes qui sont constitués de phrases qui sont organisées en paragraphes. Ces paragraphes peuvent être inclus une structure plus vaste comme des chapitres, des livres, etc. (PISA 2000, p.30). La définition du texte de De Koninck (2005) réfère à ce qu'est le texte continu :

« un ensemble organisé de mots, répondant à certaines exigences telles un but, un sujet, un destinataire imaginé par l'auteur et certes une suite de phrases intelligibles formant un tout cohérent (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999, p.19 dans De Koninck 2005, p.27) ».

La classification des textes continus peut se baser sur leur *contenu* et leur *objectif* (PISA, 2000a). L'objectif de PISA fait référence à l'*intention* nommée par Giasson (1993). Les trois typologies qui nous ont été utiles dans le choix de nos textes sont celle du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2004a), celle de PISA (2000a) (qui se base sur Werlich, 1976) et celle de Van Grunderbeeck (1994).

La typologie des textes continus

Le texte à caractère Poétique ou Littéraire : « texte centré sur l'imaginaire du sujet ou sur la puissance évocatrice des mots (Van Grunderbeeck, 1994, p.10-11) ». Le conte, la BD, le poème, la chanson, le roman, la nouvelle, la saynète, la pièce de théâtre, la légende et le mythe sont quelques exemples de ce type de texte (MEQ, 2004a). Ces textes correspondent à la catégorie « textes narratifs » de PISA (2000a). Dans notre test, le texte 2 *Ça* et le texte 3 *Saint Guinefort* sont des textes littéraires.

Le texte à caractère incitatif : ce texte est écrit dans l'intention de convaincre le lecteur, de le faire réagir et agir. Le mode d'emploi, la recette de cuisine, les règles d'un jeu, l'affiche publicitaire, l'invitation, la consigne, l'itinéraire, la propagande électorale, l'annonce classée, le catalogue, l'affiche, la lettre personnelle ou d'opinion et le débat sont des textes incitatifs (Van Grunderbeeck, 1994 et MEQ, 2004a). PISA (2000a) nomme cette catégorie de textes le texte de directives ou texte injonctif et le texte argumentatif. Le texte injonctif est celui qui donne des directives sur ce qu'il faut faire tandis que le texte argumentatif répond souvent à la question *pourquoi ?*. Le texte persuasif est une sous-catégorie du texte argumentatif (PISA, 2000a). Un texte non continu, à cause de son format, peut être incitatif : les annonces et les publicités par exemple. Dans notre test, le texte 1 *Produire pour Disney n'est pas un conte de fée* est un texte argumentatif.

Le texte à caractère informatif : dans ce texte, « l'information se présente sous la forme d'un ensemble (PISA, 2000a, p.30) ». Le MEQ (2004a, p.161) ajoute que « le but de son auteur est de renseigner le lecteur sur un sujet donné afin d'accroître ses

connaissances du monde ». L'article de journal, la revue, l'encyclopédie, l'ouvrage scientifique, le manuel scolaire, le dictionnaire, le résumé, la table des matières, la fiche technique, l'index, la carte géographique, la grille horaire, le formulaire, la biographie, le journal de bord, le panneau indicateur, le prospectus, le menu, la programmation radiophonique ou télévisée, le reportage, le bulletin météo, sportif ou de nouvelles, le documentaire, le sondage, n'en sont que quelques exemples. Le texte informatif, comme le texte injonctif, peut être de format non continu : la carte géographique et la grille horaire en sont deux exemples. Le *texte descriptif* de PISA (2000a, p.30) est un texte « où l'information porte sur les propriétés physiques des objets dans l'espace ». Ces textes apportent une réponse à la question *qu'est-ce que...?*. De plus, il mentionne dans sa liste deux autres formes de textes continus qui peuvent être qualifiés de textes informatifs : il s'agit *du document ou rapport* et de *l'hypertexte*. Les premiers sont écrits pour conserver et standardiser de l'information tandis que l'hypertexte permet à son lecteur de prendre connaissance de l'information pas nécessairement dans l'ordre (du début à la fin) parce que le texte est fragmenté (un dépliant d'informations par exemple). Dans notre test, le texte 4 *Les grands Tsunamis de l'histoire* est un texte informatif.

Le texte à caractère expressif : ce texte permet à l'auteur l'expression de ses sentiments ou de ses réflexions, en voici quelques exemples : le journal intime, la correspondance, la critique, la carte postale, le courrier du coeur, la conversation, la discussion, la carte de souhaits, la lettre, la critique de film, etc. (MEQ, 2004a et Van Grunderbeeck, 1994).

Le texte à caractère ludique : ce texte n'est pas mentionné par PISA (2000a). Il peut s'agir de mots-croisés, de charades, de devinettes, de jeux de mots, etc. L'intention est de divertir (MEQ 2004a et Van Grunderbeeck, 1994).

3.4.6.2 Les textes non continus

Nous avons mentionné dans la partie 3.4.6.1 que certains des textes non continus sont intégrés dans la typologie des textes. En effet, plusieurs textes non continus peuvent être classés comme étant informatifs par exemple, mais cela nous renseigne très peu sur leur forme. PISA (2000a) propose de les classer selon leur format, c'est donc ce critère que nous avons utilisé afin de nous assurer que nous avons inclus dans notre test diagnostique une bonne variété de textes non continus.

Les textes non continus n'ont pas la même structure que les textes continus : la démarche de lecture est donc différente (PISA, 2000a). Par contre, les processus de lecture d'Irwin (1991) sont aussi nécessaires que lors de la lecture de textes continus parce qu'il s'agit toujours de l'acte de lire (voir tableau 3.1 pour la correspondance entre les habiletés de notre test et les processus de lecture).

La liste de PISA des textes non continus se base sur les travaux de Kirsch et Mosenthal de 1989 à 1991 (PISA 2000a).

La classification des textes non continus

Le graphique : c'est une technique de représentation d'une réalité à l'aide de dessins, d'images et de schémas. Le graphique couvre l'univers du diagramme, des cartes et des réseaux (Legendre, 2005). La définition de Legendre est moins restrictive que celle de PISA. En effet, selon l'organisme de l'OCDE, le graphique sert à « présenter des informations chiffrées dans un format visuel (PISA 2000a, p.31) ». Chez Legendre (2005), il n'est pas question uniquement d'informations chiffrées. Dans notre test, le texte 6 *Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en pourcentage de la population âgée de 18 ans selon le sexe, au Canada, dans les Provinces et Territoires, 1997* est un graphique.

Le diagramme : « est une représentation graphique et schématique d'informations interdépendantes [...] (Legendre, 2005, p.397) ». Il y a les diagrammes de procédure (comment faire ?) et les diagrammes de processus (comment cela fonctionne-t-il ?). Les diagrammes accompagnent souvent les descriptions techniques, les textes informatifs et les textes injonctifs (PISA 2000a, p.31).

La carte : il existe plusieurs définitions de ce qu'est une carte selon son utilité. Les cartes géographiques indiquent des relations entre des lieux, les cartes thématiques indiquent des rapports entre des caractéristiques sociales ou physiques (PISA 2000a, p.31). Il existent plusieurs autres types de cartes, la carte d'identification scolaire par exemple (Legendre 2005, p.190). Dans notre test, le texte 8 *Plan du métro de Valence en Espagne* fait partie de cette catégorie.

Le tableau : il s'agit de matrices de colonnes et de lignes. Voici quelques exemples de tableaux courants : l'horaire, la feuille de calcul, le formulaire de commande et l'index (PISA 2000a, p.31). Dans notre test, le texte 5 *Gains moyens de la population âgée de 15 ans et plus selon le plus haut niveau de scolarité atteint, Provinces et Territoires, recensement de 2001* et le texte 7 *Fuseaux horaires du monde* sont des tableaux.

Le formulaire : c'est un texte structuré qui demande au lecteur de répondre à des questions d'une manière spécifique (PISA 2000a, p.31). Les déclarations d'impôts, des fiches d'inscription ou les questionnaires statistiques en sont quelques exemples.

La feuille d'information : elle se distingue du formulaire parce qu'au lieu de demander des renseignements, elle en donne. Elle est construite afin que le lecteur puisse trouver rapidement de l'information. Elle peut contenir d'autres formats de textes non continus tels que des graphiques et des tableaux. Les horaires et les programmes (d'opéra par exemple) sont des feuilles d'information (PISA 2000a, p.31).

L’annonce ou la publicité : ces formats de textes peuvent être des invitations, des assignations ou des avertissements. Ces textes tentent de persuader le lecteur. Malgré une intention commune aux textes injonctifs, leur forme les distinguent de ces derniers parce qu’elle est non continue (PISA 2000a, p.31).

Le coupon : des factures ou des billets de spectacles sont des exemples de coupons. Ils servent à autoriser leur titulaire à obtenir un service (PISA 2000a, p.31).

Le certificat : il sert à reconnaître la validité d’un accord ou d’un contrat. Habituellement, il est signé. Les diplômes ou les garanties en sont deux exemples (PISA 2000a, p.31).

En lisant les descriptions des textes continus et non continus, quelques indices nous indiquent que la typologie des textes n’est pas absolue. En effet, un texte dit « argumentatif » peut présenter des séquences informatives. De Koninck (2005, p.53) a écrit que « l’homogénéité d’un texte est presque une utopie linguistique ». Pour déterminer le type ou le format du texte, il faut se baser sur le type ou format dominant.

3.4.6.3 Les indicateurs de la difficulté du texte pour le lecteur

La lecture est l’interaction entre les variables lecteur, texte et contexte (voir cadre théorique, section 2.4). Il est donc difficile de vérifier la difficulté intrinsèque d’un texte parce que le texte n’est pas le seul facteur qui puisse aider ou nuire à la compréhension du lecteur. En effet, le même texte peut sembler difficile à lire pour une personne et facile pour une autre. Malgré cela, il existe tout de même des indicateurs de la complexité des textes.

Giasson (2003) a produit une liste des indicateurs de la complexité des textes. D’abord, il y a la **longueur** du texte. À cause de ce facteur, nous désirions intégrer à notre test un texte long. Le terme long est très subjectif, pour notre part, il s’agit du

premier texte de notre test diagnostique qui se présente en 12 paragraphes répartis sur deux pages et demie.

Le **vocabulaire** employé est le deuxième indice que mentionne Giasson (2003). En effet, s'il y a plusieurs mots incompris ou difficiles, le lecteur ne pourra bien comprendre le texte et s'en désintéressera. Dans le premier texte de notre test, les sujets de l'expérimentation nous ont fait savoir qu'ils trouvaient les statistiques et les expressions du texte difficiles à comprendre.

D'autres critères permettant de juger de la complexité des textes sont : la longueur et la structure des phrases, la densité de l'information, c'est-à-dire le nombre de mots d'information par proposition, la structure du texte, la cohérence et l'unité du texte, la difficulté intrinsèque du sujet, le degré de traitement du sujet et les transitions explicites ou implicites (Giasson 2003, p.120).

PARTIE 4 : Type de recherche et formulation de l'objectif de recherche

Dans cette dernière partie de notre cadre théorique, nous présenterons le type de recherche dans lequel s'inscrit la construction de notre test diagnostique. Cette partie se conclura par la formulation de l'objectif principal de notre recherche.

4.1 Type de recherche

Le test diagnostique de notre mémoire a été élaboré à partir de principes théoriques et il peut servir à résoudre un problème pratique. Ceci nous permet donc de qualifier notre projet de recherche appliquée plutôt que fondamentale (Van Der Maren, 2004).

La recherche appliquée peut prendre diverses formes, que ce soit la recherche-action, la recherche évaluative, la recherche de développement ou la dissémination d'innovation. Dans notre cas, la forme de notre recherche se rapproche de la recherche de développement. En effet, nous avons développé un instrument diagnostique et notre recherche porte sur des enjeux pragmatiques (Anadón, 2001). Les étapes de notre recherche suivent une démarche qui s'apparente à la démarche de résolution de problèmes. D'abord, nous avons remarqué qu'il existe un problème de réussite scolaire, notamment au collégial. Nous avons fait une recherche théorique en lecture et en mesure et évaluation parce que la lecture est un facteur prédictif de la réussite scolaire et que le test peut favoriser l'apprentissage. À la suite de ces lectures, nous avons élaboré un instrument qui est un compromis entre ce que nous désirions produire et plusieurs contraintes (temps, moyens financiers, etc.). La première version de notre test diagnostique a été évaluée par deux juges-experts. Nous avons présenté une deuxième version à un troisième juge-expert. Après ces trois évaluations, nous avons fait passer le test à une étudiante au baccalauréat en enseignement secondaire afin qu'elle nous donne un point de vue étudiant. Après cette phase de production de l'instrument, nous l'avons expérimenté dans deux classes de cinquième secondaire. Finalement, toujours selon les étapes d'une recherche de développement, nous avons procédé à une dernière évaluation de notre outil (Anadón, 2001 et Van Der Maren, 1986). Cette évaluation a été de faire une analyse statistique des réponses des élèves afin de savoir quelles questions devaient être éliminées. Après cette évaluation, selon les étapes décrites par Van Der Maren (2004), il y aurait une commercialisation de l'outil développé. Cette partie n'est pas dans notre mémoire.

Les théories présentées dans notre cadre théorique n'ont fait que servir l'élaboration de notre instrument, c'est un autre argument qui démontre que notre recherche est appliquée malgré qu'il n'y ait pas de typologie de recherche en éducation universellement acceptée (Legendre, 2005). Notre cadre théorique ne fait que servir à justifier la forme de notre test et ce, autant pour les notions en lecture qu'en mesure et évaluation. C'est aussi cette affirmation qui nous fait réaliser que

notre recherche n'est pas fondamentale puisqu'elle ne vise pas seulement la construction de théories (Van Der Maren, 2004).

L'un des problèmes que nous avons rencontré dans l'élaboration de notre outil est la correspondance entre les théories en lecture et en évaluation et les contraintes que nous impose l'élaboration d'un outil que nous désirions simple à utiliser. En effet, certains chercheurs en lecture (Maisonnette, 2002 et Turcotte, 1997) et en évaluation (Scallon, 2004 et Hivon, 1993) ont écrit qu'un outil diagnostique devrait laisser place à l'élaboration de réponses par l'élève ou l'étudiant, mais dans notre cas, parce que nous voulions que la correction puisse se faire rapidement, peut-être par l'élève lui-même, il nous a été impossible d'inclure des questions ouvertes.

Avant de décrire de façon plus spécifique les étapes de l'élaboration de notre test diagnostique dans la partie méthodologie, nous présentons, dans la partie qui suit, notre objectif de recherche.

4.2 Objectif général de la recherche

Construire un test diagnostique qui vérifie la compétence en compréhension en lecture des élèves qui terminent le secondaire et qui sont en âge de s'inscrire au collégial

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Nous avons présenté, dans la problématique de notre recherche, les raisons pour lesquelles nous avons construit un test diagnostique. Dans le deuxième chapitre, nous avons décrit le cadre théorique à partir duquel nous avons élaboré notre test. Dans le cas d'une recherche qui vise à élaborer un test, la démarche méthodologique recommandée consiste à procéder à une validation de contenu (Bernard et Louis, 2004). Dans ce troisième chapitre de notre mémoire, nous décrirons donc les étapes d'élaboration de notre test selon une méthode de validation de contenu.

Selon la définition de Legendre (p.1436, 2005), la validité de contenu d'un test est « la capacité d'un instrument à mesurer réellement ce qu'il prétend mesurer selon l'utilisation que l'on veut en faire ». Cette validité de contenu « établit la valeur, la justesse et la pertinence du contenu des questions de l'épreuve, en regard de ce qu'elle cherche à mesurer (MEQ, 1977a) ». Il est possible de juger de la validité de contenu d'un test par rapport à la définition donnée du construit qui est mesuré. Dans le cadre théorique de notre recherche, nous avons présenté une revue des écrits sur la compréhension en lecture et sur les notions en mesure et évaluation qui ont orienté nos choix quant à la forme de notre test. Plus la définition du domaine est claire et précise, plus il est probable de pouvoir juger de la validité de contenu d'un instrument de mesure (Bernard et Louis, 2004). Le cadre théorique de notre recherche nous a donc permis de bien établir les balises du sujet de notre recherche, ce qui correspond au préalable incontournable de la validité de contenu selon Gauthier (2002).

Dans ce troisième chapitre de notre mémoire, nous présentons notre méthodologie qui s'inscrit dans une démarche de validation de contenu de notre test diagnostique.

Dans la première étape de la validation de contenu d'un test, il est recommandé de produire un tableau de spécification des questions (Scallan, 2004). Ce tableau de spécification constitue le plan d'échantillonnage des questions du test (MEQ, 1977b). Celui-ci doit être écrit dans le but de rendre évidente la validité de contenu d'un test en ayant une vision globale de celui-ci. Ce tableau est l'outil le plus efficace pour actualiser la définition de l'échantillon du domaine de la compréhension en lecture couvert par un test (Bernard et Fontaine, 1982). La deuxième étape de la validation de contenu consiste à construire un test qui tienne compte du tableau de spécification (MEQ, 1977b). La troisième étape de validation de contenu d'un test est de consulter des experts afin de juger des instruments utilisés. Il est aussi recommandé de faire passer le test à ces juges-experts (Depover et Noël, 1999). Ces derniers, grâce au tableau de spécification, peuvent vérifier l'adéquation entre le domaine (dans cette recherche, il s'agit du domaine de la compétence en lecture) et les questions du test. En fait, ces trois étapes de validation de contenu permettent de s'assurer que le test est représentatif de l'échantillon du domaine (de la compréhension en lecture). En plus de vérifier si les questions sont représentatives de l'ensemble de celles qu'il aurait été possible de produire, les juges-experts peuvent évaluer si chacune de celles-ci évaluent ce qu'elles sont supposées évaluer. Après cette vérification des juges-experts, afin d'utiliser les questions qui soient les mieux construites (MEQ, 1977b), il est souhaitable d'expérimenter le test. Cette expérimentation et l'analyse de cette expérimentation est la quatrième étape de la validation de contenu d'un test.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons les références qui nous ont permis de rédiger notre devis de rédaction des questions du test (le tableau de spécification) et nous expliquerons chacune de ses parties. Par la suite, nous décrirons la démarche suivie lors de la validation de notre test par les juges-experts. Nous

présenterons par la suite l'expérimentation de notre test diagnostique auprès d'élèves de cinquième secondaire. Nous terminerons cette section méthodologique de notre mémoire en présentant une analyse des réponses des sujets et l'impact de cette analyse sur nos choix quant à la version finale de notre test.

3.1 Première étape de la validation de contenu : élaboration du tableau de spécification

La première étape de validation de contenu est de produire un tableau de spécification. Ce dernier permet de déterminer le domaine à évaluer. Pour ce faire, dans notre recherche, nous avons utilisé plusieurs références : il s'agit de PISA 2000 et PISA 2003, de Benjamin Bloom (1956) et d'Anderson (2001), d'Irwin (1991) et des programmes d'études du MEQ au secondaire et au collégial.

3.1.1 Présentation des références ayant servi à l'élaboration du tableau de spécification

Dans les pages qui suivent, nous présenterons l'apport spécifique de chacune de références nommées ci-dessus à notre tableau de spécification.

PISA 2000 et PISA 2003

Dans les paragraphes qui suivent, nous décrirons ce qui a été emprunté à PISA qui a été notre principale référence dans l'élaboration de notre tableau de spécification. Le test conçu par PISA en 2000 évaluait la lecture comme domaine principal. En effet, 141 items ont servi à évaluer la compétence en lecture. Dans notre test, nous n'avons pas jugé nécessaire d'administrer autant d'items, surtout que contrairement au test PISA, nous n'avons pas conçu le test en volets. En effet, lors de la passation du test de PISA, ce ne sont pas tous les élèves qui répondaient à toutes les questions du test : différents groupes répondaient à différents volets (ou parties).

Le test de PISA 2000 proposait cinq aspects qui couvraient le domaine de la compétence en lecture : c'est-à-dire

1. Trouver de l'information ;
2. Comprendre globalement un texte ;
3. Développer une interprétation ;
4. Réfléchir sur le contenu du texte et l'évaluer ;
5. Réfléchir sur la forme du texte et l'évaluer (PISA 2000a, p.33).

Ces aspects ont été choisis par un groupe de chercheurs qui désiraient, comme nous, tester la compétence en lecture. Dans son évaluation de 2003, PISA a réduit ces cinq aspects en trois aspects : les aspects **comprendre globalement un texte** et **développer une interprétation** ont été fusionnés pour devenir **Interpréter des textes**. Ces deux catégories impliquent une opération de traitement de l'information contenue dans le texte. Pour le premier aspect, le traitement porte sur l'ensemble du texte. Quant au deuxième, le traitement se fait sur une partie des informations. Les deux derniers aspects ont également été fusionnés pour devenir l'aspect **Réfléchir sur des textes et les évaluer**. PISA (2003) mentionne que la distinction entre la réflexion sur la forme ou le contenu et l'évaluation de ces derniers était arbitraire. De plus, dans ses résultats d'analyses statistiques des réponses au test, il n'était pas significatif de faire cette distinction. Les trois aspects de PISA 2003 sont donc de :

I - Trouver de l'information

II - Interpréter des textes

III - Réfléchir sur la forme de texte et les évaluer

Dans notre tableau de spécification, nous avons repris les aspects I, II et III de PISA 2003. Nous avons, par contre, modifié le premier parce que *Trouver de l'information* nous semblait moins représentatif que *Comprendre de l'information*, selon les sous-aspects et habiletés de notre tableau de spécification. Nous avons ensuite adapté à notre tableau les sous-aspects de PISA 2003 afin qu'ils soient un lien

cohérent entre les aspects et les habiletés. Les habiletés de notre test ne sont pas les mêmes que celles de PISA parce que le but de notre test est différent : nous avons produit un test diagnostique destiné avant tout à l'élève lui-même tandis que PISA veut faire passer son test afin de donner aux dirigeants des pays concernés un portrait de la compétence des jeunes de 15 ans. PISA veut aider les gouvernements à améliorer leur système d'éducation à l'aide de statistiques : nous désirons plutôt donner un outil au jeune qui voudrait s'engager dans une démarche d'amélioration de sa compétence en lecture.

PISA a proposé une figure représentant la compréhension de l'écrit à travers les trois aspects de la compréhension (Fig. 3.1). Le premier niveau de ce schéma montre que les informations nécessaires au lecteur proviennent essentiellement du texte ou d'une combinaison des connaissances antérieures et du texte. Les deux premiers aspects demandent au lecteur ce qu'il peut trouver dans le texte. Le troisième aspect demande réflexion et évaluation à partir de connaissances du lecteur et du texte.

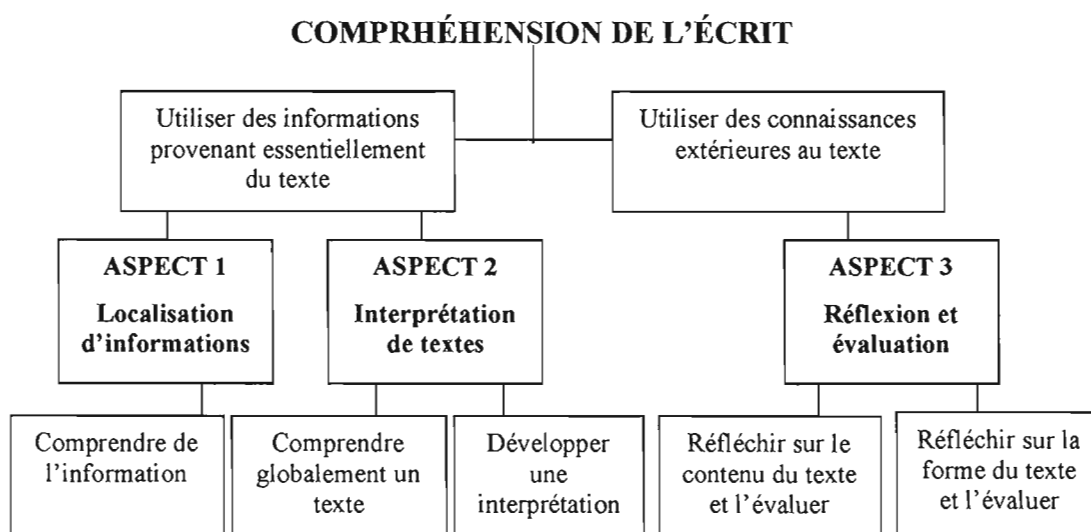


FIGURE 3.1 Compréhension de l'écrit (PISA 2003, p.134).

Les différents niveaux de ce schéma nous ont permis de produire les aspects et les sous-aspects de notre tableau de spécification.

Bloom (1956) et Anderson (2001)

La taxonomie des objectifs éducationnels de Benjamin Bloom (1956, Anderson, 2001) nous a permis de vérifier, avant l'expérimentation, la difficulté des items de notre test. Dans cette partie, nous rappelons d'abord brièvement en quoi consiste la taxonomie de Bloom, pour ensuite présenter son utilité dans notre test. La taxonomie est en fait une classification qui permet d'établir une hiérarchisation des phénomènes d'apprentissages ou de développement (MEQ, 1977b).

La taxonomie de Bloom a été revue, en 2001, par Lorin Anderson, l'une de ses étudiantes. C'est cette pyramide des niveaux cognitifs qui nous a servi de référence (voir Fig. 3.4).

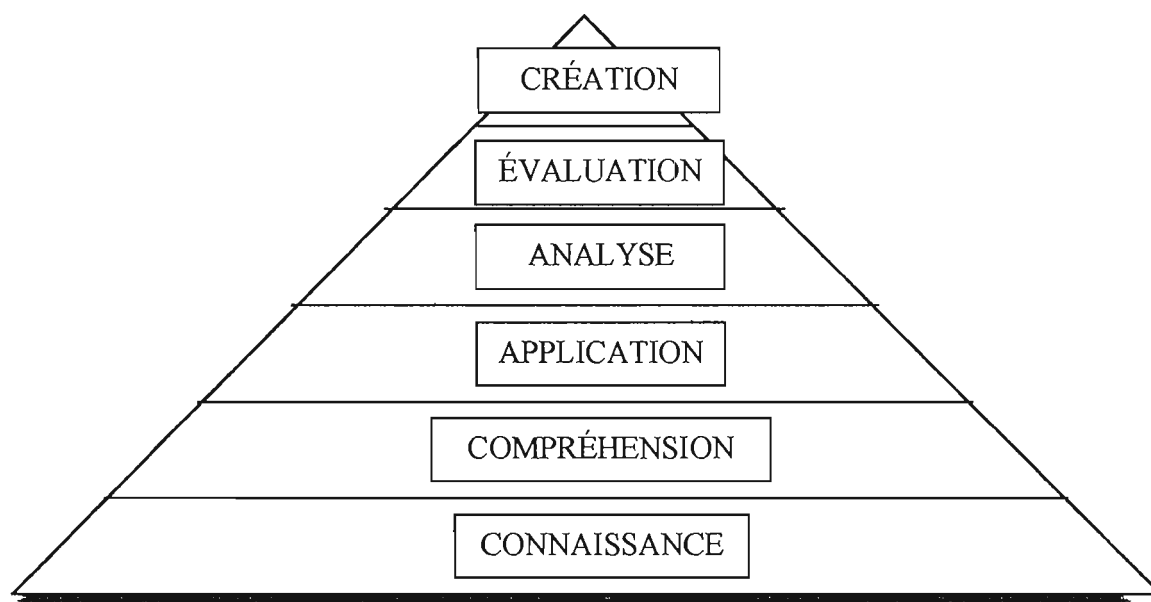


FIGURE 3.4 *Pyramide de la taxonomie de Bloom (1956) revue par Lorin Anderson (2001)*

Chacun des niveaux englobe le ou les précédents. Le premier niveau, celui de la connaissance, est de pouvoir récupérer de l'information stockée en mémoire ou de savoir la reconnaître. Ce niveau n'est pas intégré à notre test puisque nous voulons diagnostiquer la compréhension d'un texte et non les connaissances de l'élève. Le

deuxième niveau, celui de la compréhension, est celui où l'élève est appelé à traiter de l'information : il doit démontrer qu'il saisit le sens de ce qu'il lit. Le premier aspect de notre test diagnostique, *Comprendre de l'information*, vérifie cette compréhension. Le troisième niveau, celui de l'application, exige de l'élève qu'il utilise l'information fournie par le texte. Celui-ci doit donc comprendre pour être en mesure d'utiliser l'information. Le quatrième niveau est l'analyse. L'analyse demande à l'élève de décomposer un tout en ses parties et de voir les liens entre elles. Le cinquième niveau, celui de l'évaluation, est le niveau cognitif où l'élève doit juger de la valeur d'une idée, de porter un jugement critique. Dans la taxonomie de Bloom (1956), il s'agit du dernier niveau. Par contre, dans la version d'Anderson (2001), il s'agit de l'avant-dernier. Le dernier niveau est celui de la création, qui se nommait plutôt « synthèse » chez Bloom. Ce dernier niveau demande à l'élève de synthétiser, de fusionner des parties. L'élève fait donc appel à sa créativité.

La taxonomie de Bloom nous a permis de vérifier si le niveau de chacune des habiletés incluses dans notre tableau de spécification correspond effectivement à l'aspect et au sous-aspect quant à sa difficulté. Par exemple, **Comprendre de l'information**, le premier aspect, correspond surtout au niveau COMPRÉHENSION de la pyramide. En sachant cela, nous avons alors vérifié que la difficulté de l'habileté « Discriminer entre plusieurs informations semblables » était située au même niveau. Le deuxième aspect, **Interpréter des textes**, demande un niveau cognitif supérieur selon les habiletés : le sujet doit démontrer SA COMPRÉHENSION, SON APPLICATION, SON ANALYSE ET SON ÉVALUATION des textes. Pour le troisième aspect, **Réfléchir sur des textes et les évaluer**, les habiletés sont de même niveaux cognitifs que pour l'aspect précédent, mais il y a également la création qui est sollicitée par l'une des habiletés.

Notre but en établissant des liens entre les aspects, sous-aspects et habiletés de notre tableau de spécification et les niveaux taxonomiques de Bloom était de vérifier s'il y avait cohérence entre ces trois éléments. En plus de nous aider à vérifier ces

relations dans notre tableau de spécification, la taxonomie nous a servi de référence quant aux verbes que nous avons utilisés dans ce même tableau. En effet, Bloom a proposé une série de verbes faisant référence à différents niveaux taxonomiques. Par exemple, le verbe « évaluer » n'a pas été utilisé dans notre premier aspect puisque celui-ci est d'un niveau taxonomique inférieur à l'évaluation.

Irwin (1991)

L'étude des processus de lecture d'Irwin (1991) nous a servi à nous assurer que notre test couvre effectivement un vaste éventail de manifestations de la compétence en lecture. Notre test diagnostique couvre quatre des cinq processus de la compréhension en lecture.

Processus d'Irwin vérifiés par notre test diagnostique :

1. Microprocessus
2. Processus d'intégration
3. Macroprocessus
4. Processus d'élaboration

Processus non vérifié par notre test diagnostique

Processus métacognitif

Nous avons déjà expliqué chacun de ces processus dans le cadre théorique, section 2.3 de notre mémoire. Dans la méthodologie, nous avons relié chacune des questions de notre test aux processus de compréhension afin de vérifier que les quatre processus soient vérifiés par nos questions. Les processus d'Irwin (1991) ne nous ont pas seulement servi après l'élaboration des questions, mais aussi lors du choix des habiletés de notre tableau de spécification. En effet, les processus en lecture nous ont inspiré des habiletés qui ont été inscrites dans le tableau de spécification. Nous avons repris les trois aspects de la compréhension en lecture de PISA, mais nous avons créé

les habiletés qui y correspondaient en faisant une synthèse des différents tests présentés dans le cadre théorique (dont PISA), section 3.4, de la taxonomie de Bloom et des processus d'Irwin (1991). Nous nous sommes inspirés de ces travaux de recherche pour écrire nos habiletés et, par la suite, pour vérifier que nos questions, élaborées à partir de ces habiletés, couvraient les quatre processus de compréhension énumérés ci-dessus. Dans la partie qui suit, nous détaillerons les liens entre les processus d'Irwin (1991) et les questions de notre test diagnostique.

Le tableau 3.1 présente la répartition des questions de notre test diagnostique selon les processus en compréhension en lecture d'Irwin (1991).

TABLEAU 3.1
RÉPARTITION DES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE SELON LES
PROCESSUS EN COMPRÉHENSION EN LECTURE D'IRWIN (1991)

PROCESSUS						
ASPECTS	SOUS-ASPECTS	HABILETÉS	MICRO	INTÉ-GRATION	MACRO	ÉLABO-RATION
COMPRENDRE DE L'INFORMATION						
Comprendre de l'information	A. Trouver de l'information explicite B. Trouver de l'information implicite	Trouver et discriminer entre plusieurs informations semblables	TX1 – Q1 TX4 – Q4 TX5 – Q4 TX6 – Q2 TX6 – Q3		TX5 – Q5 TX6 – Q2 TX6 – Q3	
INTERPRÉTER DES TEXTES						
A- Comprendre globalement un texte	Démontrer une compréhension globale de la cohérence du texte	1. Inférer ou déduire le thème ou le sujet du texte	TX3 – Q3	TX3 – Q3 TX4 – Q1 TX7 – Q7	TX4 – Q1 TX7 – Q7	TX4 – Q1
		2. Reconnaître les idées principales du texte			TX1 – Q9	
		3. Classer des idées du texte	TX2 – Q2	TX1 – Q15	TX1 – Q12 TX1 – Q13 TX1 – Q15 TX2 – Q2	

TABEAU 3.1
RÉPARTITION DES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE SELON LES
PROCESSUS EN COMPRÉHENSION EN LECTURE D'IRWIN (1991) (suite)

ASPECTS	SOUS-ASPECTS	HABILETÉS	PROCESSUS			
			MICRO	INTÉ-GRATION	MACRO	ÉLABO-RATION
B- Interpréter le texte de façon spécifique	Développer une compréhension spécifique et complète de la cohésion du texte	1. Inférer à un niveau inférieur et/ou supérieur de l'intention de l'auteur et du contenu du texte.		TX1 – Q2 TX1 – Q5 TX1 – Q6	TX1 – Q2 TX8 – Q6	TX1 – Q5 TX1 – Q6 TX4 – Q3 TX5 – Q8
		2. Trouver le sens d'un passage, d'une phrase et d'un mot du texte.	TX1 – Q10 TX1 – Q11 TX3 – Q2	TX1 – Q11 TX3 – Q2		
		3. Évaluer l'utilisation de connecteurs textuels.		TX1 – Q15	TX1 – Q15	
		4. Intégrer deux informations ou plus dans le texte afin de les comparer ou de les confronter.	TX1 – Q10 TX1 – Q11 TX7 – Q2 TX7 – Q3 TX8 – Q1 TX8 – Q2 TX8 – Q3	TX1 – Q11 TX5 – Q7 TX8 – Q3	TX8 – Q1 TX8 – Q2 TX8 – Q3	TX5 – Q7 TX5 – Q9

RÉFLÉCHIR SUR DES TEXTES ET LES ÉVALUER

A- Réfléchir sur le contenu du texte et l'évaluer	Réfléchir et évaluer en mobilisant des connaissances extérieures au texte de base	1. Évaluer la pertinence d'affirmations/d 'informations ou de données présentes dans le texte		TX1 – Q5 TX1 – Q6 TX7 – Q7	TX7 – Q7	TX1 – Q5 TX1 – Q6 TX4 – Q7
		2. Identifier le point de vue de l'auteur et trouver de l'information susceptible de le confirmer			TX1 – Q3	TX2 – Q6

TABLEAU 3.1
RÉPARTITION DES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE SELON LES
PROCESSUS EN COMPRÉHENSION EN LECTURE D'IRWIN (1991)
(suite et fin)

ASPECTS	SOUS-ASPECTS	HABILETÉS	PROCESSUS			
			MICRO	INTÉ-GRATION	MACRO	ÉLABORATION
B- Réfléchir sur la forme du texte et l'évaluer	Réfléchir et évaluer la forme du texte en mobilisant des connaissances extérieures au texte de base	3. Comparer et confronter de l'information à l'aide des données du texte et de sa connaissance du monde	TX7 – Q4 TX7 – Q6	TX1 – Q5 TX2 – Q4 TX2 – Q5 TX6 – Q5 TX7 – Q6	TX7 – Q6	TX1 – Q5 TX1 – Q14 TX2 – Q4 TX2 – Q5 TX3 – Q4 TX5 – Q6 TX5 – Q9 TX6 – Q5 TX7 – Q4 TX7 – Q6
		1. Démontrer une compréhension de la structure et du genre du texte		TX1 – Q15	TX1 – Q15 TX2 – Q8 TX6 – Q6 TX8 – Q4	TX6 – Q6
		2. Évaluer des aspects linguistiques du texte (techniques textuelles, le registre et les nuances de langage)	TX2 – Q3	TX1 – Q6 TX2 – Q3	TX2 – Q7 TX6 – Q6 TX8 – Q6	TX1 – Q6 TX2 – Q3 TX6 – Q6 TX8 – Q6

Dans le tableau 3.1, il est possible de voir quels sont les processus vérifiés par les questions de notre test diagnostique. Certaines habiletés annoncent d'emblée les processus qui sont évalués. Par exemple, l'habileté 3 du deuxième aspect, **classer les idées du texte**, fait référence aux macroprocessus principalement. Les processus de compréhension en lecture étant simultanés, il nous a été possible de vérifier plus d'un processus à l'aide d'une seule question. Par exemple, la question 6 du texte 7 évalue les quatre processus. Par contre, pour la majorité des questions, il n'y a qu'un seul des processus qui est vérifié.

Le tableau 3.1 indique la correspondance entre les questions du test et les processus. Chacun de ces processus peut se manifester différemment. Par exemple, dans les microprocessus, il est possible de faire de la microsélection, de la reconnaissance de mots, de la lecture par groupe de mots, etc. Dans les processus d'intégration, l'on peut questionner sur les mots de substitution, les mots de liaison et la formulation d'inférences. Les macroprocessus réfèrent à la reconnaissance des idées principales du texte et à l'utilisation de la structure du texte entre autres. Finalement, les processus d'élaboration permettent au lecteur de se former une image mentale du texte, de faire des prédictions, de raisonner sur le texte, etc. (pour plus de détails sur la théorie des processus, voir le cadre théorique, section 2.3).

Nous avons produit la liste qui suit afin de préciser quelle manifestation des processus vérifie chacune des questions de notre test diagnostique (VERSION 4).

Notre test diagnostique évalue les microprocessus

- Texte 1 - question 1 = reconnaissance de mots
- Texte 1 – questions 10 et 11 = trouver le sens d'un bout de texte
- Texte 2 – question 2 = lecture par groupes de mots, microsélection : sélection de l'information importante dans la phrase
- Texte 2 – question 3 = microsélection
- Texte 3 – question 2 = trouver le sens d'un bout de texte
- Texte 3 – question 3 = trouver de l'information au niveau de la phrase
- Texte 4 – question 4 = sélection de l'information importante
- Texte 5 – question 4 = savoir reconnaître l'information importante, il n'est pas nécessaire de lire tout le tableau pour répondre, il faut se concentrer sur certaines colonnes
- Texte 6 – question 2 = microsélection, il faut trouver quelles données sont à comparer
- Texte 6 – question 3 = il faut reconnaître les données utiles dans le tableau
- Texte 7 – question 2 = comparer deux informations du tableau
- Texte 7 – question 3 = sélectionner de l'information importante
- Texte 7 - questions 4 et 6 = utilisation de données sélectionnées dans le tableau
- Texte 8 – questions 2 et 3 = trouver de l'information importante dans une cellule du tableau

Notre test diagnostique évalue les processus d'intégration

- Texte 1 – questions 2, 5, 6 et 11 = inférence au niveau de la phrase
- Texte 1 – question 15 = liens dans le texte, mots de liaison
- Texte 2 – questions 3, 4 et 5 = inférence au niveau de la phrase
- Texte 3 – questions 2 et 3 = inférence au niveau de la phrase
- Texte 4 – question 1 = inférence au niveau de la phrase
- Texte 5 – question 7 = formuler une inférence, la réponse n'est pas textuellement dans le tableau
- Texte 6 – questions 5 et 6 = inférence au niveau de la phrase
- Texte 7 – question 6 = établir des liens entre des données du tableau
- Texte 7 – question 7 = mots de substitution
- Texte 8 – question 3 = établir des liens entre des données du tableau

Notre test diagnostique évalue les macroprocessus

- Texte 1 – questions 2 et 9 = reconnaître les idées principales du texte
- Texte 1 – question 3 = compréhension du ton du texte
- Texte 1 – questions 12 et 13 = utilisation de la structure du texte et des idées principales
- Texte 1 – question 15 = idées principales et secondaires
- Texte 2 – question 2 = reconnaissance des idées principales du texte
- Texte 2 – question 7 = reconnaître le rythme du texte
- Texte 2 – question 8 = utilisation de la structure du texte
- Texte 4 – question 1 = reconnaissance des idées principales du texte
- Texte 5 – question 5 = compréhension globale, doit tenir compte de plusieurs données pour répondre
- Texte 6 – question 2 = faire des liens entre des données du tableau et la moyenne
- Texte 6 – question 3 = tenir compte de la moyenne, utiliser plusieurs données simultanément
- Texte 6 – question 6 = utilisation de la structure du texte
- Texte 7 – question 6 = utilisation de la structure du texte
- Texte 7 – question 7 = compréhension globale du texte
- Texte 8 – questions 1, 2 et 3 = comparer des données compilées
- Texte 8 – question 4 = utilisation globale du texte pour trouver une information importante
- Texte 8 – question 6 = utilisation de la structure globale du texte

Notre test diagnostique évalue les processus d'élaboration

- Texte 1 – questions 5 et 6 = raisonner sur le texte (Q5. se former une image mentale) (Q6. synthèse de plusieurs informations du texte)
- Texte 1 – question 14 = raisonner sur le texte (analyse)
- Texte 2 – question 3 = réagir émotionnellement au texte

- Texte 2 – question 4 et 5 = dépasser le contenu du texte et s'en former une image mentale
- Texte 2 – question 6 = raisonner sur le texte (analyse : voir le point de vue de l'auteur)
- Texte 3 – question 4 = raisonner sur le texte (Évaluation : juger de l'information du texte)
- Texte 4 – question 1 = faire des prédictions
- Texte 4 – question 3 = raisonner sur le texte (analyse)
- Texte 4 – question 7 = raisonner sur le texte
- Texte 5 – question 6 = demande de réflexion sur des données du tableau, réponse pas explicitement dans le tableau, elle vient de la réflexion du lecteur
- Texte 5 – question 7 = se former une image mentale du tableau, vient de la réflexion du lecteur
- Texte 5 – question 8 = faire une prédiction quant à l'utilité du tableau
- Texte 5 – question 9 = Interpréter la cause de données dans le tableau, vient de la réflexion du lecteur
- Texte 6 – question 5 = se former une image mentale
- Texte 6 – question 6 = raisonner sur la structure du texte choisie par l'auteur
- Texte 7 – question 4 = faire des prédictions
- Texte 7 – question 6 = raisonner sur le texte (synthétiser plusieurs informations et les utiliser)
- Texte 8 – question 6 = raisonner sur le texte (juger de la qualité du texte)

Nous avons utilisé les processus en compréhension de lecture d'Irwin (1991) pour écrire nos habiletés. Après avoir construit la première version de notre test diagnostique, nous avons relié chaque question au processus qu'il vérifie.

Les programmes d'études au secondaire et au collégial

Dans cette sous-section, nous décrirons d'abord l'apport à notre test du programme de 1995 en français en quatrième et cinquième secondaire et ensuite, nous ferons quelques liens entre notre test et le « Programme de formation de l'École québécoise (MEQ, 2004a) ». Le programme de français de 1995 nous a servi à préciser et à compléter les habiletés évaluées dans notre test, surtout dans la section de textes continus. Dans la compétence en lecture des textes littéraires du programme de 1995, les sections « reconstituer l'organisation du texte » et « discerner le point de vue dans le texte » correspondent à certaines des habiletés de notre test. Par exemple, **l'interprétation globale du texte** où l'on demande de reconnaître et de classer les

idées du texte correspond directement à l'objectif du MEQ (1995) « reconstituer l'organisation du texte ». Quant à l'objectif du MEQ (1995) « discerner le point de vue », il peut correspondre à plusieurs habiletés de l'aspect II B de notre test (Interpréter le texte de façon spécifique). Par exemple, dans notre test, nous demandons aux sujets d'inférer de l'intention de l'auteur, ou dans l'aspect III A, nous évaluons l'habileté des ceux-ci à « identifier le point de vue de l'auteur ou ses sentiments (habileté 2) ».

Notre test a été administré à des élèves de cinquième secondaire, mais il s'adresse aussi à des étudiants qui commencent le collégial. Pour cette raison, nous avons utilisé la description de la formation générale collégiale dans l'élaboration de notre test. Ce document nous a inspiré ou a confirmé certaines des sous-catégories et habiletés de notre tableau de spécification. D'abord, certaines habiletés génériques qui sont développées dans la formation générale sont les habiletés de conceptualisation, d'analyse et de synthèse (MEQ, 2006c). Ces habiletés rejoignent les aspects **Interpréter des textes** et **Réfléchir sur des textes et les évaluer**. Par exemple, le fait de confronter des informations dans un texte (aspect II B, habileté 4) exige un effort de synthèse et d'analyse et pour évaluer la pertinence d'affirmations, d'informations ou de données présentes dans le texte, il faut faire preuve des habiletés génériques que désire développer le collégial. Le fait de passer le test à la fin du secondaire ou au début du collégial permet de situer l'élève par rapport à ces habiletés avant son entrée, de tracer un portrait de ses forces et faiblesses préalables au collégial.

En plus d'évaluer des habiletés génériques, notre test, par son objectif, se propose de favoriser une attitude souhaitable décrite dans la formation générale collégiale, il s'agit de l'autonomie (MEQ, 2006c). En effet, notre test s'adresse d'abord à l'élève ou l'étudiant qui désire obtenir le bilan de sa compétence en lecture. Connaître ses faiblesses serait un point de départ dans sa prise en charge personnelle.

Le test pourrait aussi aider des intervenants auprès de ces élèves à les aider à prendre leur succès scolaire en main.

Les résultats attendus de la part de l'étudiant à la fin du collégial qui sont décrits dans la formation générale du cours de français rejoignent également certaines des habiletés évaluées dans notre test. Malgré que ces habiletés semblent être associées surtout aux cours de français, il ne faut pas oublier que, selon les intentions éducatives en formation générale, « la maîtrise de la langue constitue la base dans tous les domaines de savoir (MEQ, 2006c, p.3) ». Certains des résultats attendus à la fin du collégial nous ont guidés dans l'élaboration des habiletés de notre test. Par exemple, l'un des résultats attendus décrit dans la formation générale est de « reconnaître des procédés littéraires et langagiers et d'en apprécier la contribution ». Dans ce sens, nous avons inclus une habileté **évaluer des aspects linguistiques du texte** (aspect III, habileté 3) dans notre tableau de spécification.

3.1.2 Élaboration du tableau de spécification

Nos aspects, sous-aspects et habiletés ont ainsi été élaborés, c'est-à-dire en nous inspirant des écrits de Bloom (1956, Anderson, 2001), de PISA (2000a et 2003 et du MEQ (1995, 2004a et 2006c). En même temps que nous avons choisi les aspects, sous-aspects et habiletés de notre test diagnostique, nous avons aussi sélectionné plusieurs textes de notre test. À partir de ces informations, nous avons pu élaborer un **tableau de spécification** qui nous a servi de guide dans toutes les étapes d'élaboration du test. Selon Bernard et Fontaine (1982), le tableau de spécification doit identifier chacun des objectifs du test et indiquer quelles questions y correspondent. Les objectifs de notre test sont formulés sous forme d'aspects, sous-aspects et habiletés. Legendre (2005) reprend ces idées de Bernard et Fontaine (1982) et ajoute que le tableau de spécification doit présenter des indications sur le niveau taxonomique de ce qui a été appris. C'est pour cette raison que nous avons comparé nos questions aux niveaux de la taxonomie de Bloom.

Dans cette section, nous présentons un tableau de spécification partiel (tableau 3.2) parce que nous avons reproduit seulement les trois premières colonnes et ce, afin de les expliquer : les dernières colonnes du tableau de spécification contiennent la répartition des questions dans notre test diagnostique. Il est possible de voir ce tableau complet en appendice D de ce mémoire.

TABLEAU 3.2
TABLEAU DE SPÉCIFICATION PARTIEL : COLONNES 1, 2 ET 3

ASPECTS	SOUS-ASPECTS	HABILETÉS
I- COMPRENDRE DE L'INFORMATION		
Comprendre de l'information	A. Trouver de l'information explicite B. Trouver de l'information implicite	Trouver et discriminer entre plusieurs informations semblables
II- INTERPRÉTER DES TEXTES		
A- Comprendre globalement un texte	Démontrer une compréhension globale de la cohérence du texte	1. Inférer ou déduire le thème ou le sujet du texte 2. Reconnaître les idées principales du texte 3. Classer des idées du texte
B- Interpréter le texte de façon spécifique	Développer une compréhension spécifique et complète de la cohésion du texte	1. Inférer à un niveau inférieur et/ou supérieur de l'intention de l'auteur et du contenu du texte 2. Trouver le sens d'un passage, d'une phrase et d'un mot du texte 3. Évaluer l'utilisation de connecteurs textuels 4. Intégrer deux informations ou plus dans le texte afin de les comparer ou de les confronter
III- RÉFLÉCHIR SUR DES TEXTES ET LES ÉVALUER		
A- Réfléchir sur le contenu du texte et l'évaluer	Réfléchir et évaluer en mobilisant des connaissances extérieures au texte de base	1. Évaluer la pertinence d'affirmations, d'informations ou de données présentes dans le texte 2. Identifier le point de vue de l'auteur et trouver de l'information susceptible de le confirmer 3. Comparer et confronter de l'information à l'aide des données du texte et de sa connaissance du monde
B- Réfléchir sur la forme du texte et l'évaluer	Réfléchir et évaluer la forme du texte en mobilisant des connaissances extérieures au texte de base	1. Démontrer une compréhension de la structure et du genre du texte 2. Évaluer des aspects linguistiques du texte (techniques textuelles, le registre et les nuances de langage)

Description des aspects de la compréhension de notre tableau de spécification

Voici donc les aspects que nous décrirons dans les paragraphes qui suivent. En plus de ces trois aspects de la compréhension de l'écrit, nous décrirons également les sous-aspects et habiletés qui y sont reliés.

I. Comprendre de l'information

II. Interpréter des textes

- A. Interpréter globalement le texte
- B. Interpréter le texte de façon spécifique

III. Réfléchir sur des textes et les évaluer

- A. Réfléchir sur le contenu des textes et les évaluer
- B. Réfléchir sur la forme des textes et les évaluer

Inspirés de PISA 2003

ASPECT I. Comprendre de l'information

Le premier aspect est **comprendre de l'information**. Cette information peut être implicite ou explicite. Cette recherche et compréhension de l'information se trouvent le plus souvent au niveau de la phrase. Par contre, cette information peut se trouver dans plusieurs phrases ou même être répartie dans plusieurs paragraphes. Afin de trouver de l'information, le sujet doit établir un lien entre l'information présente dans la question et celle du texte. Ce lien peut être explicite ou implicite. Nos sous-aspects sont donc **Trouver de l'information explicite** ou **implicite**.

L'habileté reliée à cet aspect est de **trouver et de discriminer entre plusieurs informations semblables**. En effet, pour trouver de l'information, il faut faire des choix. Lorsque le sujet répond à nos questions, il doit choisir l'information parmi d'autres qui correspond le mieux à la question posée.

ASPECT II. Interpréter des textes

L'**interprétation des textes** peut se faire sur l'ensemble du texte ou sur des parties de celui-ci, c'est ce qui donne l'interprétation **globale** du texte et son interprétation **spécifique**.

Interpréter globalement le texte

Ce deuxième aspect évalué par PISA et aussi par notre test vise à évaluer la vision d'ensemble du texte que se fait l'élève. Les questions posées peuvent par exemple demander d'ajouter un titre au texte ou de trouver le sujet de celui-ci. Il lui faut comprendre globalement la cohérence du texte pour répondre aux questions. C'est pour cette raison que notre sous-aspect s'intitule **Démontrer une compréhension globale de la cohérence du texte**. La cohérence fait référence aux liens logiques entre les éléments du discours (Legendre, 2005). Ces liens sont souvent implicites c'est pourquoi, entre autres, nous demandons à l'élève de faire des inférences. Les inférences se traduisent par la première habileté du tableau : **Inférer ou déduire le thème ou le sujet du texte**. En plus d'être en mesure de trouver le thème ou le sujet du texte, l'on demande au sujet de **reconnaître les idées principales** ou de **classer certaines idées du texte**.

Interpréter le texte de façon spécifique

La compréhension plus spécifique du texte fait référence à une compréhension logique. Il faut, pour cet aspect, que le sujet dépasse son impression initiale pour développer une compréhension spécifique et complète du texte, ce qui nous a amené à formuler notre sous-aspect de cette façon : **Développer une compréhension spécifique et complète de la cohésion du texte**. Pour ce sous-aspect, le sujet doit démontrer une compréhension de la cohérence locale, ou cohésion, entre les parties du texte. La cohésion fait référence aux liens dans le discours qui assurent l'unité de celui-ci. Ces liens peuvent être marqués linguistiquement (Legendre, 2005). C'est ce qui explique qu'il est aussi demandé dans cet aspect de faire des inférences.

Les habiletés reliées à ce sous-aspect sont donc d'**inférer** à divers niveaux de l'intention de l'auteur et du contenu du texte. En plus, nous demandons au sujet de trouver le **sens** d'un passage ou d'une phrase du texte en utilisant le contexte. Nous ne demandons pas la signification de mots précis, puisque les sujets, lors de la passation du test, ont le droit d'utiliser un dictionnaire. Afin de vérifier la cohésion du texte, le sujet est appelé à démontrer sa compréhension des **connecteurs textuels**. Finalement, il lui est demandé, dans la quatrième habileté, de **confronter des informations**. Pour ce faire, nous demandons au sujet de comprendre deux informations ou plus, de les relier et de déterminer lesquelles sont les plus pertinentes pour répondre à la question (voir texte 5, question 9).

ASPECT III. Réfléchir sur des textes et les évaluer

Ce dernier aspect de la compréhension qui est évalué dans notre test et celui de PISA (2003) demande à l'élève d'évaluer et de réfléchir sur les informations trouvées dans le texte ou à la qualité et à la pertinence du texte lui-même.

Réfléchir sur le contenu du texte et l'évaluer

Cet aspect demande au sujet de mobiliser des connaissances extérieures au texte. Il peut s'agir de puiser dans ses connaissances antérieures ou d'utiliser d'autres sources (un autre texte que le texte principal par exemple) pour répondre aux questions du test. L'élève doit se concentrer sur le contenu du texte afin de confronter l'information du texte à ses propres conceptions et connaissances.

Les habiletés reliées à cet aspect demandent à l'élève d'évaluer la pertinence d'affirmations, d'informations ou de données présentes dans le texte. Il peut s'agir par exemple d'évaluer certains choix de l'auteur du texte ou de se situer personnellement dans le texte. Le sujet est aussi appelé à identifier le point de vue de l'auteur et de trouver des preuves de ce point de vue. Finalement, l'on demande au sujet de comparer ou confronter de l'information du texte par rapport à ce que le sujet connaît.

Ici, les connaissances antérieures sont sollicitées et évaluées de façon plus directe que les autres habiletés.

Réfléchir sur la forme du texte et l'évaluer

Comme pour la première partie de l'aspect III, il est demandé au sujet de faire appel à sa connaissance du monde pour répondre aux items relatifs à cet aspect. Le lecteur doit considérer le texte avec objectivité afin d'évaluer la structure, le genre, la qualité du texte. Pour ce faire, il doit comprendre et évaluer les nuances de langage et le style de l'auteur.

3.2 Deuxième étape de la validation de contenu : la conception du test diagnostique

La conception du test a débuté après plusieurs lectures pour nous guider. Nous désirions commencer sur des bases solides, nous avons donc commencé à rédiger le mémoire en parallèle à la conception de notre outil. Après avoir précisé le domaine que devait couvrir le test (voir tableau de spécification partiel, tableau 3.2), nous avons construit le questionnaire et la feuille-réponse.

3.2.1 Le questionnaire

Pour produire le questionnaire, nous avons bâti une banque de textes de tous les types et formes que nous pensions pouvoir inclure dans le test diagnostique. Ensuite, nous avons cherché tous les documents qui pouvaient nous donner des exemples de questions afin de nous inspirer dans la rédaction des nôtres. Finalement, nous avons organisé tous les textes retenus et les questions qui les accompagnaient (que nous avons rédigées) afin d'en faire un cahier à présenter à nos deux premiers juges-experts.

Nous décrivons ici comment s'est déroulée la rédaction des différentes parties du test afin de rendre compte du cheminement qui a conduit à sa première version.

Le choix des textes

Nous avons construit notre test à l'aide de textes continus et non continus. Nous avons pu puiser dans notre banque de textes tout au long de la rédaction des différentes versions du test diagnostique.

Dans le choix des textes, notre premier critère était de trouver des textes qui seraient susceptibles d'intéresser les sujets qui passeraient le test (élèves de cinquième secondaire, école publique mixte située à Longueuil). À partir de cette idée, il nous fallait trouver des textes bien écrits, pas trop longs, mais qui nous permettaient tout de même de poser un nombre suffisant de questions pour qu'il vaille le coup de les lire. En effet, nous voulions bâtir un test avec un nombre de textes limités afin que les sujets aient le temps de répondre à plusieurs questions parce que dans le cas contraire, nous n'aurions pu vérifier que très peu d'habiletés en deux heures (temps alloué aux sujets de l'expérimentation pour la passation de notre test diagnostique). Les textes, qui étaient en majorité relativement courts, devaient tout de même être assez difficiles pour permettre la construction de questions qui soient discriminantes.

Dans la première version du test, nous avons inclus trop de textes pour un test de deux heures parce que nous savions que nous allions devoir en éliminer.

Nous avons dû adapter certains textes afin de répondre à nos besoins, surtout pour les textes non continus. Entre autres, nous avons dû refaire entièrement le plan du train de Valence parce que le plan original comportait plus de stations et n'était pas modifiable lorsqu'il était importé du site Internet. De plus, il était en couleur alors que notre test est seulement imprimé en noir.

La rédaction des questions

Après avoir choisi plusieurs textes, nous avons commencé à rédiger des questions pour chacun d'eux. Parfois, au cours de la rédaction des questions, nous réalisions que nous n'étions pas inspirés par le texte et qu'il nous était difficile d'écrire de bonnes questions en nombre suffisant : nous éliminions alors ce texte de notre banque.

Par contre, lorsque le texte nous inspirait, nous lisions plusieurs questions de d'autres auteurs sur le même type de texte afin de commencer la rédaction des questions. La rédaction des questions se faisait en même temps que celle des leurres. Nous avions toujours en tête que nous devions vérifier l'ensemble des habiletés du tableau de spécification qui s'est transformé au fil de la rédaction des questions.

La rédaction des leurres

Trouver des leurres qui répondent à tous les critères que nous avons énumérés dans le cadre théorique (section 3.5.5) représentait un travail de titan. Parfois, nous devions éliminer une question parce que nous ne trouvions pas assez de leurres pour la compléter. Nous avons toutefois conservé certaines questions avec peu de leurres parce que nous les trouvions tout de même intéressantes. La plupart des questions en compréhension que nous avons lues étaient des questions à réponses construites. Nous avons dû faire preuve d'un esprit créatif pour produire nos leurres.

Les consignes à l'évalué

Les consignes à l'évalué sont les consignes que l'on peut lire sur la seconde page du questionnaire. Nous nous sommes fortement inspirés des consignes d'un test diagnostique en argumentation administré dans le cadre d'une recherche Paréa (Hébert et Péloquin, 1997). Nos consignes se devaient d'être peu nombreuses, donner suffisamment d'informations au sujet pour comprendre ce qu'on attendait de lui et

elles devaient être présentées de façon à encourager le sujet à s'y référer (attrayantes et faciles à utiliser).

Nous avons également consulté un ouvrage de Morissette (1996) afin de confirmer nos choix quant aux consignes. L'auteur nous conseille d'inscrire sur la feuille de consignes à l'évalué : le temps alloué pour l'épreuve, la répartition de temps pour les diverses parties de l'épreuve, les renseignements nécessaires pour comprendre l'intention de chaque question, la façon de répondre et d'indiquer sa réponse (Morissette, 1996, p.7). Ces consignes doivent être écrites sur le questionnaire ou la feuille-réponse. Nous avons inclus une feuille de consignes au début du test, ce sont les consignes générales. Par la suite, à chaque section ou question, selon le cas, nous avons ajouté des consignes afin de guider le sujet qui répond aux questions.

En plus de ces consignes écrites, Morissette (1996) nous conseille de donner, lors de l'expérimentation, quelques directives orales aux sujets. D'abord, il faut leur indiquer le matériel autorisé, l'endroit où écrire sa réponse, l'endroit où prendre des notes ou faire des calculs et terminer en disant quoi faire aux élèves (sujets) qui terminent avant les autres (Morissette, 1996, p.81). Encore une fois, dans notre test, nous avons inclus ces directives dans les consignes de la première page ou au fil des questions. Nous leur avons dit oralement ce qu'ils devaient faire après avoir terminé le test.

3.2.2 Feuille-réponse et réponses

La feuille-réponse présente les choix en rangées et les différentes questions sont placées en colonnes. Chaque numéro de texte est identifié au début de chaque section puisque les numéros de questions ne sont pas continus d'un texte à l'autre.

Afin de corriger les réponses des sujets, nous avons rempli une feuille-réponse et nous avons comparé les réponses des sujets aux nôtres. Lorsqu'elles étaient

différentes, nous faisons un X sur la réponse du sujet. Nous demandions au sujet d'encercler sa réponse, mais plusieurs ont fait des X. Cela ne dérangeait pas notre correction puisque nous n'utilisons pas de feuille perforée pour corriger (Morissette 1996) : le nombre de sujets ne le justifiait pas. De plus, nous désirions voir quelles réponses avaient choisies les sujets.

Le résultat total du test est davantage qualitatif que quantitatif parce que ce n'est pas le chiffre total qui nous intéresse, mais plutôt ce à quoi il réfère. En effet, si un élève réussit 5/6 des questions de l'aspect I, nous pouvons conclure qu'il est fort probable qu'il sache trouver efficacement de l'information dans un texte. Par contre, parce que notre test n'est pas accompagné d'une grille d'interprétation, il est impossible de savoir exactement à quel degré le sujet est habile à trouver de l'information dans un texte. La valeur de chacune des questions n'a pas été vérifiée dans le cadre de notre mémoire.

Selon les deux premières étapes de la validation de contenu, nous avons produit le tableau de spécification et la première version de notre test diagnostique. Dans les pages qui suivent, nous présenterons la troisième étape de validation de contenu de notre test, c'est-à-dire la vérification de celui-ci par des juges-experts.

3.3 Troisième étape de la validation de contenu : la consultation de juges-experts

Nous avons demandé à quatre juges-experts de vérifier notre test diagnostique. C'est ce que nous décrivons dans les paragraphes qui suivent.

3.3.1 Validation de deux premiers juges-experts

Les deux premiers juges-experts qui ont vérifié notre test sont des professeurs de français enseignant au cégep et ils sont spécialistes de la lecture. Le premier juge-

expert a notamment construit un test diagnostique en lecture à partir de textes continus et le deuxième juge-expert a, entre autres, élaboré un programme d'aide en lecture.

Afin de guider les juges-experts dans leur évaluation de notre test, nous leur avons remis une enveloppe qui contenait une lettre nous introduisant, une lettre d'introduction au projet, une grille d'appréciation du test diagnostique, une copie du test accompagnée d'une feuille-réponse, un corrigé et une copie du tableau de spécification. Dans les parties qui suivent, nous présenterons un résumé des commentaires des juges sur ce que nous leur avons remis. Afin de consulter les documents destinés aux juges-experts, il est possible de se référer à l'appendice B de notre mémoire.

La lettre de présentation et le texte d'introduction (appendice B)

Les juges ont écrit des commentaires sur le texte présentant notre projet qui nous ont obligés à repenser aux fondements de notre recherche. Nous avons écrit que les jeunes pourraient, après avoir passé le test, aller chercher de l'aide. Mais les juges nous ont demandé « quelle aide ? ». En effet, lors de notre discussion, les juges nous ont décrit comment la lecture était reléguée au second plan par les CAF par rapport à l'écriture et qu'il ne serait pas facile pour un jeune qui a passé le test diagnostique de se faire aider. Par contre, nous pensons tout de même qu'avec un outil facile à utiliser (sur Internet par exemple), ceux qui travaillent à l'école secondaire ou au collégial auront cette ressource à portée de main ce qui pourrait être en soi un incitatif à l'utiliser. Aussi, le test pourrait entrer dans les cégeps autrement que par les centres d'aide si ces derniers ne sont pas intéressés à l'utiliser. Il y a des cours d'appoint en français, des professeurs qui enseignent la lecture ou des professionnels qui pourraient s'y intéresser. Nous sommes convaincus qu'il peut y avoir un besoin du milieu scolaire pour un test diagnostique en lecture, ce que les juges nous ont confirmé, il reste cependant des efforts à faire pour l'implanter. Ce n'est par contre pas le but direct de cette recherche qui veut d'abord élaborer l'outil, sans oublier toutefois

l'utilisation que l'on pourrait en faire parce que cette projection nous guide dans nos choix immédiats.

Une autre question des juges-experts sur le texte d'introduction était sur le bout de phrase suivant : « [...] chaque item doit être justifié par une théorie ». Cela ne semblait pas clair pour les juges-experts. Nous avons alors réalisé que nous leur avions probablement pas fourni assez d'outils pour en juger. En effet, les juges n'avaient en main que le test diagnostique et le tableau de spécification. Les items de notre test ont été écrits à partir de notre synthèse des écrits de plusieurs recherches (PISA 2000a, 2003 ; Bloom, 1956, Anderson, 2001 ; Irwin, 1991, MEQ, 1977, 1995, 2004a, 2006c ; Turcotte 1992, 1997 ; Morissette 1996, etc.). Nous aurions dû expliquer davantage aux juges les liens entre nos questions et les théories qui nous ont aidés à les élaborer.

La grille d'évaluation (appendice B)

Pour guider les juges-experts dans l'évaluation de notre première version du test, nous avons construit une grille d'évaluation. Au départ, nous pensions qu'une seule grille pour tous les textes était suffisante, mais les juges nous ont dit qu'ils préféreraient remplir une grille différente pour chacun des textes : cela représentait beaucoup de travail pour elles, mais nous étions heureux qu'elles soient prêtes à faire une évaluation aussi détaillée (les deux premiers juges étaient des femmes).

Les points de la grille à évaluer proviennent, en partie, d'une liste proposée par Morissette (1996, p.76 et p.83). Nous avons également utilisé le rapport de recherche de Hébert et Péloquin (1997) et, finalement, nous avons consulté un document du MEQ (1981).

Nous avons intitulé la grille « Grille d'appréciation d'un test diagnostique d'évaluation de la compétence en lecture ». Nous avons choisi le terme

« appréciation » en tant que synonyme du terme « évaluation » et nous avons pensé que le titre de notre grille était clair de cette façon. Nous avons demandé à nos experts de juger notre test diagnostique en deux temps : dans la première partie de la grille, nous leur avons demandé d'évaluer cinq points relativement aux items du test. Dans la deuxième partie de la grille, leur évaluation portait sur l'ensemble du test : les points à évaluer étaient donc plus généraux. Par contre, parce que les juges-experts ont rempli une grille différente pour chacun des textes, nous pensons que le sous-titre B « Points à évaluer pour l'ensemble du test » n'était pas approprié. Si nous avions à réutiliser une telle grille, nous pourrions l'intituler « points à évaluer pour l'ensemble du texte 1 » par exemple. Il serait donc pertinent, dans ce cas, d'inclure une troisième section à la grille d'appréciation des juges qui serait constituée de points portant vraiment sur l'ensemble du test.

La grille d'appréciation de notre test présente des points à vérifier sous forme d'affirmations et nous avons demandé aux juges-experts d'encercler « oui » ou « non » selon si elles étaient en accord ou en désaccord avec l'affirmation. En plus de cette réponse, un espace a été prévu afin qu'elles écrivent leurs commentaires. Nous avons précisé aux juges qu'elles pouvaient remplir la grille, mais également qu'elles pouvaient écrire des commentaires directement sur leur copie du test : nous avons pensé que des commentaires spontanés pouvaient nous être utiles. De plus, nous leur avons laissé un espace à la fin de la grille afin qu'elles nous écrivent d'autres commentaires. Le but de cette grille était avant tout d'obtenir le plus de rétroaction possible sur la première version de notre test afin de pouvoir l'améliorer.

Les commentaires que nous avons recueillis grâce à cette grille nous ont permis de revoir notre test avec un nouveau regard. Le principal commentaire des juges a été qu'il y avait trop de textes et pas assez d'items pour chacun d'eux. De plus, l'aspect I (Comprendre de l'information) et l'aspect II A (Interpréter globalement le texte) étaient surreprésentés et l'aspect III (réfléchir sur des textes et les évaluer) ne l'était pas assez.

Les modifications faites à la première version du test diagnostique (pour la version 1 du test voir appendice A)

La première évaluation des juges-experts nous a obligés à repenser notre test entièrement parce qu'il n'était pas prêt à être expérimenté auprès de notre échantillon composé de jeunes du secondaire. Nous avons dû revoir le tableau de spécification, éliminer plusieurs textes et produire plus de questions pour les textes que nous avons conservés.

Les juges ont décidé de répondre aux questions comme si elles étaient des étudiantes du collégial (puisqu'elles enseignent à ce niveau). À travers le test, elles ont écrit des commentaires sur la forme des questions, sur le choix des leurres et elles ont souligné les fautes de grammaire et de vocabulaire. De plus, elles ont donné leur avis sur les textes et les questions qu'elles trouvaient intéressants ou non.

À propos des textes...

Nous avons éliminé la moitié des textes à la suite des commentaires des juges. Le deuxième texte⁸ « Une Vendetta » était intéressant, mais trop long. Nous l'avons remplacé par le texte de Monique Proulx que l'une des juges nous a conseillé (« Ça »). Le troisième texte, « L'Argent du monde » a été aussi éliminé à la suite des commentaires des juges puisqu'il semblait trop facile à comprendre pour des étudiants qui entrent au collégial. De plus, il ne nous inspirait pas de questions des niveaux II ou III. Le cinquième texte a été éliminé parce que nous avons présenté deux textes explicatifs dans le but d'en conserver un seul et c'est le texte sur les Tsunamis qui a reçu le plus de commentaires positifs de la part des juges-experts. Le septième texte, celui sur les MTS, a rebuté l'une des juges en plus qu'elle trouvait les questions ennuyantes. Le texte 10 sur les transports n'était pas clair ainsi que le douzième portant sur des décalages horaires : nous avons éliminé le premier et retravaillé le deuxième. Le texte sur le Métro de Montréal pouvait, selon les juges, favoriser

⁸ La numérotation des textes change à chaque version du test diagnostique. Par exemple, le texte 2 de la version 1 n'est pas le même texte 2 que dans la version 5.

certaines élèves ou étudiants qui empruntent le métro au détriment de ceux qui ne l'ont jamais pris. Nous avons donc éliminé les textes 2-3-5-7-10 et 11.

Nous avons dû retravailler trois textes. Le douzième texte présentait des notes en bas du tableau : elles nuisaient plus qu'elles n'aidaient, nous les avons donc éliminées. Le texte 8 est un tableau qui présente les gains moyens de la population selon le niveau de scolarité atteint. Le tableau de la première version du test démontrait que, en moyenne, celui qui détient un diplôme collégial gagne moins en salaire annuel que le diplômé d'une école de métiers : nous avons donc éliminé la ligne de l'école de métiers. Le test s'adresse à des étudiants du collégial, il était donc inapproprié de leur faire savoir que la moyenne salariale de l'école de métier est supérieure à celle du collégial. Le texte 9 est un graphique à barres verticales. Nous lui avons ajouté des lignes horizontales afin qu'il soit plus facile de le lire.

Les trois autres textes, c'est-à-dire les textes 1, 4 et 6 n'ont pas été retravaillés parce que les commentaires des juges étaient positifs. Le texte 4 leur a semblé être notre plus grande réussite quant à l'harmonie texte-questions. En effet, la difficulté du texte semblait adaptée à la clientèle cible et les questions étaient celles qui évaluaient le mieux la compétence en lecture. Nous l'avons donc conservé, mais nous avons amélioré quelques questions qui ne semblaient pas claires selon les juges-experts.

3.3.2 Validation de la version 2 du test par le troisième juge-expert

Le troisième juge-expert a évalué notre test après les deux autres juges à cause d'une contrainte d'horaire. Il nous a donc été possible de lui présenter une version du test que nous avons déjà revue à la suite de la première évaluation. Aussi, parce que ce juge avait moins de temps à ce moment, nous lui avons demandé d'écrire ses commentaires directement sur le test au cours de sa lecture, sans remplir la grille d'évaluation. Ce juge a également répondu aux questions du test.

Afin de nous donner le compte-rendu de son évaluation, nous l'avons rencontré pour qu'il nous explique chacun de ses commentaires et les améliorations possibles au test. Cette façon d'évaluer notre test nous a permis de revoir notre outil pour la deuxième fois, avec un nouveau regard. Ce troisième juge a, comme les deux premiers, émis des commentaires sur la répartition des questions dans le tableau de spécification : il nous a suggéré de revoir certaines habiletés du tableau de spécification qui étaient intéressantes selon lui, mais très peu représentées dans le test. Nous avons alors ajouté quelques questions afin de couvrir davantage ces habiletés du tableau de spécification. Après cette seconde appréciation, les modifications étaient moins majeures que lors de la précédente : nous étions sur la bonne voie.

Aussi, à la suite de cette rencontre, nous avons modifié plusieurs questions qui ne semblaient pas claires. De plus, nous avons revu quelques leurres lorsque nos réponses étaient différentes de celles du troisième juge-expert. Ces modifications ont permis de produire la troisième version de notre test diagnostique.

3.3.3 Validation de la troisième version du test diagnostique par une étudiante de l'UQÀM

Nous avons fait passer le test à une étudiante en sciences de l'Éducation de l'UQÀM. L'étudiante a fait le test comme si elle était une élève. Elle a pu alors nous souligner ce que nous pouvions encore améliorer. À la suite de cette rencontre, nous avons revu les questions qu'elle ne trouvait pas claires. Par cette évaluation, nous désirions vérifier ce qui était susceptible de ne pas être clair pour nos sujets qui participeraient à l'expérimentation.

Nous avons revu le test à la suite de ses commentaires afin de produire la quatrième version du test diagnostique.

3.4 Quatrième étape de validation de contenu : expérimentation et analyse de cette expérimentation de la quatrième version du test diagnostique

Leclercq (1986) nous conseille de tester les QCM. Après avoir fait la quatrième version de notre test diagnostique, nous sentions que nous étions prêts à le soumettre aux sujets de l'école secondaire. Voici une description de l'expérimentation et l'analyse des réponses des sujets à notre test diagnostique.

3.4.1 L'expérimentation

L'école où a été expérimenté le test est une petite école secondaire de Longueuil. Les élèves des deux classes qui ont passé le test étaient les deux groupes de français de cinquième secondaire de l'école.

Premier contact avec l'enseignant (lettre à l'enseignant, lettre à la direction)

Nous avons appelé l'enseignant au mois de mars afin de lui demander s'il acceptait de « prêter » ses groupes afin que nous expérimentions le test diagnostique : il a accepté immédiatement. Afin de lui donner davantage de précisions sur le projet, nous lui avons remis une lettre explicative du projet, une copie du test et une copie du tableau de spécification. Quelques jours avant l'expérimentation, il a signé une lettre de consentement. Également, nous avons rencontré la directrice-adjointe qui a accepté de signer la lettre nous autorisant à faire l'expérimentation dans l'école.

Première rencontre avec les sujets (autorisation des parents)

Après avoir obtenu ces autorisations, nous sommes venue rencontrer les sujets afin de leur expliquer le projet une semaine et demie avant la date prévue de l'expérimentation. Nous leur avons présenté brièvement ce qu'était le test diagnostique en compréhension en lecture. Aussi, nous leur avons expliqué quelle

était exactement leur contribution à la recherche, c'est-à-dire que leurs réponses nous permettraient de déterminer quelles questions seraient conservées ou éliminées. De plus, nous leur avons précisé qu'il ne s'agissait pas d'un test pour lequel ils obtiendraient une note en chiffres, mais que ce test donnait plutôt un résultat qualitatif, une description de leurs forces et faiblesses en lecture. Nous leur avons précisé que toutes leurs réponses demeuraient confidentielles.

Ils nous ont alors demandé s'il était possible de leur fournir le diagnostic. Nous leur avons expliqué que le but de cette recherche était de construire le test et qu'il n'était pas accompagné d'une grille pour interpréter leurs réponses. Nous leur avons tout de même proposé de leur remettre une copie du tableau de spécification où seraient indiquées les réponses qui étaient différentes des nôtres. À partir de ce tableau, ils seraient en mesure de savoir pour quelles habiletés ils avaient le plus de réponses erronées.

À la fin de cette rencontre qui a duré environ 15 minutes, nous leur avons remis la feuille de consentement des parents les autorisant à participer à la recherche (voir appendice C pour un exemple de la feuille). Nous leur avons précisé que nous avions besoin de cette feuille pour qu'ils participent à l'expérimentation.

Problèmes de recrutement

Il a été difficile de récupérer les coupons-réponses. Pour cette raison, lors d'une prochaine expérimentation, nous croyons qu'il serait préférable de donner plus de temps aux sujets pour rapporter la feuille. De cette façon, il serait aussi possible de leur demander de la rapporter plus longtemps avant la date prévue du test. L'enseignant nous a expliqué qu'il était très difficile de demander aux élèves de rapporter un coupon-réponse de la maison, même pour la sortie de fin d'année. Nos sujets étaient des élèves de cinquième secondaire et c'était les derniers jours de classe : ils avaient plusieurs activités parascolaires intéressantes au mois de juin et ils ne

voyaient pas l'importance pour la recherche de rapporter un coupon-réponse. L'enseignant leur demandait l'autorisation de leurs parents à tous les cours de français.

Un deuxième problème que nous avons rencontré a été que plusieurs bons élèves nous ont fait savoir qu'ils en avaient assez de faire des examens, qu'ils ne voulaient pas en ajouter un à leur charge de travail. Ils nous ont dit préférer suivre leur cours de français ou aller à la bibliothèque de l'école plutôt que de passer le test.

Deux jours avant la date prévue de l'expérimentation, nous avons reçu 11 coupons-réponses. Nous avons alors décidé de retourner à l'école afin d'expliquer aux élèves l'importance de ce coupon. La veille du test, nous avons reçu 20 coupons de plus. Le jour même du test, nous en avons reçu quatre. Nous avons donc un total de 35 sujets.

Conditions de la passation

Le premier groupe a passé le test à la première période de la journée, c'est-à-dire pendant la période de 8h à 9h15. Les sujets étaient calmes (peut-être un peu endormis...). Il ne faisait pas trop chaud (par encore !). Les élèves qui ne participaient pas à la recherche ont quitté la classe avec leur enseignant pour aller à la bibliothèque. Le deuxième groupe d'élèves qui ne participait pas à l'expérimentation est resté dans son local, c'est nous qui sommes allés dans une autre classe avec les sujets.

Lors des deux expérimentations (réparties sur deux périodes par groupe), nous avons commencé par distribuer les questionnaires et les feuilles-réponses aux premiers de chaque rangée. Morissette (1996) nous propose de distribuer les tests avant même que les sujets arrivent. Nous avons décidé de ne pas remettre les questionnaires à l'avance parce que nous ne voulions pas que les sujets puissent en discuter et nous savions que ce n'était pas tous les élèves qui allaient demeurer en classe avec nous.

Le temps de distribution des feuilles a été prévu dans le temps de passation du test diagnostique. Comme le conseillent Hébert et Péloquin (1997), une fois que tous les sujets avaient leur copie en main, nous leur avons décrit les documents qu'ils venaient de recevoir, c'est-à-dire un questionnaire et une feuille-réponse et ce, afin de s'assurer de leur compréhension et du bon déroulement de la passation du test. Ensuite, nous les avons invités à ouvrir le cahier 1 du test afin de leur résumer les consignes. La période suivante, les sujets devaient remplir le deuxième cahier de test. Nous leur avons dit, lors de la période précédente, de s'apporter une règle et une calculatrice pour faire le test. Nous avons donc insisté sur cette consigne. Plusieurs sujets nous ont regardés avec une expression qui nous indiquait qu'ils se demandaient pourquoi ils avaient besoin de ces objets dans un test de compréhension en lecture. Nous leur avons déjà expliqué, lors de la présentation du projet, que nous allions vérifier leur compréhension de textes continus et non continus, mais plusieurs semblaient avoir oublié.

Nous avons annoncé, lors de notre rencontre précédente (deux jours avant le test), que ceux qui terminaient le test avant les autres n'auraient pas le droit de parler et qu'ils pourraient apporter du travail en classe. Certains sujets semblent avoir étudié et d'autres se sont plutôt reposés : quelques-uns ont même décidé de dormir (il devait faire au moins 30 degrés dans la classe lorsque l'expérimentation avait lieu l'après-midi !). Au moins, ils ont dormi APRÈS la passation du test, nous trouvions cela encourageant.

3.4.2 Analyse de l'expérimentation du test diagnostique auprès d'élèves du secondaire

Ce que pensent les sujets du test diagnostique

Bernard et Louis (2004) nous suggèrent de nous intéresser à l'interaction entre les élèves (sujets) et les items lorsqu'on administre un questionnaire pour la première fois. Cette interaction peut nous aider à déterminer la valeur des questions auprès de

l'ensemble des sujets. Dans notre cas, nous leur avons demandé, après qu'ils aient répondu aux questions, de nous écrire des commentaires sur le questionnaire. Nous leur avons rappelé à ce moment que l'expérimentation à laquelle ils participaient servait à améliorer le questionnaire : nous leur avons alors demandé qu'ils écrivent des commentaires sur le test afin de nous aider à l'améliorer. Nous avons remarqué que plusieurs sujets nous écrivaient des commentaires très généraux, donc qui ne nous seraient pas utiles. Afin de stimuler leur réflexion, nous avons écrit des questions au tableau. Par exemple :

1. Est-ce que les questions étaient claires ? Si non, lesquelles ne vous semblaient pas claires ?
2. Est-ce que les textes étaient intéressants ?
3. Est-ce que la difficulté de ces textes était appropriée pour la fin de la cinquième secondaire ?
4. Est-ce que vous avez l'impression que le test diagnostique est lourd, qu'il est pénible d'y répondre ? Si oui, qu'est-ce qui cause cette lourdeur ?
5. Serait-il intéressant d'informatiser ce test ?
6. Y avait-il des fautes d'orthographe, de grammaire ?

Lorsque les sujets avaient terminé, nous leur demandions s'ils avaient écrit des commentaires sur le questionnaire, s'ils répondaient *non*, nous leur demandions s'il était possible qu'ils en écrivent afin de nous aider à améliorer le test diagnostique.

De façon générale, plus de la moitié des sujets a écrit que les questions et les consignes étaient claires, mais qu'elles demandaient une deuxième lecture. Certains sujets ont expliqué cela par le fait qu'il y avait trop de leurres. Répondre aux questions du deuxième cahier semblait plus facile pour plusieurs sujets (les moyennes sont en effet plus élevées pour le deuxième cahier). Certains ont tout de même indiqué que le test était plus difficile que ce à quoi ils s'attendaient (parce que le test est composé d'items à réponses choisies, ils s'attendaient à ce qu'il soit facile).

Les deux textes continus ont suscité beaucoup de réactions. Les deux textes étaient intéressants selon plusieurs sujets. Le premier a semblé plus difficile que le deuxième (ce que confirment les statistiques du taux de réussite pour chaque

question). Selon les commentaires des sujets, la difficulté du premier texte résiderait dans sa longueur et dans le vocabulaire difficile (plusieurs expressions inconnues) : c'est ce que nous avons pu prévoir avec les indicateurs de difficulté d'un texte (Giasson 2003) (voir le cadre théorique sous-section 3.5.6.3). Également, un sujet a indiqué qu'il fallait retourner trop souvent au texte pour répondre aux questions : nous croyons que cette critique n'en est peut-être pas une parce qu'elle peut démontrer que le sujet a vraiment eu besoin du texte pour répondre aux questions. Quant au deuxième texte (« Ça » de Monique Proulx), il semble avoir causé moins de difficulté aux sujets, mais plusieurs semblaient incertains que le texte était aussi facile qu'il en avait l'air. Malgré sa longueur, il les obligeait à réfléchir, il les déstabilisait parce qu'ils nous ont dit ne pas être habitués à lire un texte aussi court et contenant autant d'informations : en effet, ce texte est habituellement étudié au collégial davantage qu'au cours secondaire.

Les textes non continus ont reçu moins de commentaires. Les textes 7 (« Fuseaux horaires du monde ») et 8 (« Plan du métro de Valence ») semblaient complexes. Le texte 7 a tout de même reçu un commentaire positif : une élève a dit avoir aimé répondre aux questions sur les Fuseaux horaires parce qu'elle a beaucoup voyagé et qu'elle trouvait intéressant de manipuler les données du tableau.

Analyse statistique des réponses des élèves

Afin de valider les impressions des sujets de l'expérimentation et de pouvoir améliorer notre test, nous avons procédé à quelques analyses statistiques. Nous avons calculé le nombre et le **taux de réussite et d'échec** pour chacune des questions du test. Ce calcul nous a permis de déterminer quelles questions étaient discriminantes. De plus, nous avons représenté, dans une figure, le **taux de succès de chaque aspect** de notre tableau de spécification. Ces statistiques nous ont permis de vérifier quels étaient les aspects les mieux ou les moins réussis. Finalement, nous avons produit les statistiques qui nous ont informés, en pourcentage, de quels **leurrres** ont été **choisis** par

les sujets. Grâce à ce taux, nous avons pu savoir quels leures étaient moins intéressants. Dans les sections qui suivent, nous expliquerons plus en détail la pertinence de chacune de ces statistiques.

Taux de réussite et d'échec pour chacune des questions du test

La statistique de réussite ou échec de chaque question nous a indiqué quelles questions n'étaient pas discriminantes. Nous avons produit 61 questions dans la version de test distribuée aux élèves, nous en avons éliminé 16 à l'aide de ce taux (la dernière version du test diagnostique compte donc 45 questions).

Ces statistiques correspondent à l'indice de difficulté de chaque question tel que présenté par Bernard et Fontaine (1982). L'indice de difficulté nous indique la difficulté ou la facilité d'une question pour l'ensemble des sujets qui y ont répondu. La formule de l'indice de difficulté est la suivante :

Taux de l'indice de difficulté : $p = \frac{\text{Nombre de sujets ayant réussi la question}}{\text{Nombre total de sujets ayant répondu au test}} \times 100$
(Bernard et Fontaine, 1982, p.68).

Voici un exemple de ce calcul pour la question 1 du texte 1 de notre test.

$P = \frac{10 \text{ sujets ont réussi la question}}{\text{Sur un total possible de 34}} \times 100 = 29,41\% \text{ de taux de réussite}$

Afin de connaître le taux d'échec, il faut par la suite soustraire ce pourcentage au pourcentage représentant le nombre total des sujets, c'est-à-dire 100%.

$100\% \text{ (nombre total de sujets)} - 29,41\% \text{ (taux de réussite)} = 70,59\% \text{ d'échec à la question 1}$

Dans le tableau 3.3, nous présentons les résultats du taux de l'indice de difficulté pour toutes les questions du test diagnostique. Nous avons dû retirer des statistiques l'un des sujets parce que son test était incomplet.

TABLEAU 3.3
TAUX DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC POUR CHACUNE DES QUESTIONS
DU TEST DIAGNOSTIQUE (34/35 SUJETS)

TEXTE	QUESTIONS	TAUX DE RÉUSSITE	TAUX D'ÉCHEC
1	1	29,41	70,59
	2	47,06	52,94
	3	67,65	32,35
	4	94,12	5,88
	5	41,18	58,82
	6	55,88	44,12
	7	8,82	91,18
	8	8,82	91,18
	9	38,24	61,76
	10	61,76	38,24
	11	23,53	76,47
	12	35,29	64,71
	13	44,12	55,88
	14	67,65	32,35
	15 - 1	82,35	17,65
	15 - 2	85,29	14,71
	15 - 3	64,71	35,29
	15 - 4	70,59	29,41
	15 - 5	82,35	17,65
	15 - 6	38,24	61,76
	15 - 7	44,12	55,88
	15 - 8	41,18	58,82
	15 - 9	38,24	61,76
2	1	88,24	11,76
	2	82,35	17,65
	3	38,24	61,76
	4	50,00	50,00
	5	47,06	52,94
	6	67,65	32,35
	7	29,41	70,59
	8	50,00	50,00
3	1	87,88	12,12
	2	81,82	18,18
	3	57,71	39,74
	4	72,73	27,27
4	1	39,39	60,61
	2	93,94	6,06
	3	78,79	21,21
	4	78,79	21,21
	5	96,97	3,03
	6	93,94	6,06
	7	54,55	45,45
5	1	93,94	6,06

TABLEAU 3.3
**TAUX DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC POUR CHACUNE DES QUESTIONS
 DU TEST DIAGNOSTIQUE (34/35 SUJETS) (suite et fin)**

TEXTE	QUESTIONS	TAUX DE RÉUSSITE	TAUX D'ÉCHEC
	3	96,97	3,03
	4	63,64	36,36
	5	39,39	60,61
	6	36,36	63,64
	7	60,61	39,39
	8	63,64	36,36
	9	60,61	39,39
6	1	96,97	3,03
	2	81,82	18,18
	3	81,82	18,18
	4	100	0
	5	69,70	30,30
	6	69,70	30,30
7	1	90,91	9,09
	2	24,24	75,76
	3	78,79	21,21
	4	48,48	51,52
	5	93,94	6,06
	6	69,70	30,30
	7	57,58	42,42
8	1	69,70	30,30
	2	36,36	63,64
	3	48,48	51,52
	4	84,85	15,15
	5	90,9	90,91
	6	30,30	69,70

La première colonne du tableau représente chacun des textes du test diagnostique. La deuxième colonne présente les questions. Dans le premier texte, question 15, nous pouvons voir que « question 15 » apparaît neuf fois : c'est que les sujets devaient donner neuf réponses à cette question. En conséquence, nous l'avons traitée comme s'il s'agissait de questions distinctes. Finalement, les colonnes trois et quatre présentent les taux de réussite et d'échec pour chaque question.

Le taux de succès de chaque aspect

Le test de PISA (2000a), dont le domaine principal d'évaluation est la lecture, propose une carte des items indiquant le niveau de difficulté de chacun d'eux (voir tableau 2.2). À cause de cette distribution, nous avons voulu vérifier si les items testés auprès de notre échantillon se distribuaient de la même façon que ceux de PISA (2000a). Le tableau 3.4 présente la répartition des items d'une partie du test de PISA 2000 (33 de ses habiletés).

TABLEAU 3.4
DISTRIBUTION DES HABILÉTÉS POUR CHAQUE ASPECT DE PISA 2000A
SELON LES ASPECTS DE DIFFICULTÉS

Niveaux de difficulté	Trouver de l'information	Interpréter des textes	Réfléchir sur des textes et les évaluer
5	0	1	3
4	1	2	3
3	1	4	1
2	4	5	3
1	2	1	0
TOTAL	8	13	10

La première colonne de ce tableau indique les cinq niveaux de difficulté que présente PISA sur son échelle descriptive qui sert à l'analyse de son test. Les trois autres colonnes sont les aspects de la compréhension en lecture de PISA que nous avons repris dans notre tableau de spécification. Les numéros indiqués sous les trois colonnes des aspects correspondent à des habiletés vérifiées dans le test de PISA. Les habiletés de PISA sont, en fait, des items.

Une lecture de ce tableau à l'horizontal nous indique le nombre d'items du test pour chaque aspect, selon son niveau de difficulté. Par exemple, le niveau 1 du premier aspect est évalué par deux items (en gras et en italique dans le tableau). Il est aussi possible de le lire à la verticale, donc de voir la répartition de la difficulté des items pour chaque niveau de difficulté. Selon cette lecture, les items de l'aspect

Trouver de l'information sont en nombre plus important dans les habiletés de niveaux un ou deux que les deux autres aspects. Le contraire est aussi vrai. En effet, dans les deux niveaux supérieurs de l'échelle de difficulté de PISA, c'est-à-dire les niveaux quatre et cinq, les habiletés de l'aspect *Réflexion et Évaluation* sont plus nombreuses que les habiletés reliés aux deux autres aspects. Ce tableau ne représente qu'une petite partie des items de PISA 2000 (33 items), mais nous pouvons remarquer qu'il n'y a aucun item qui demande de trouver de l'information et qui est de niveau cinq. À l'autre extrémité du tableau, nous pouvons remarquer qu'il n'y a aucun item de niveau 1 qui correspond à l'aspect III – *Réfléchir sur des textes et les évaluer*. De plus, ce tableau démontre que la distribution des items dans l'échelle diffère pour chaque aspect. En effet, les items qui demandent de trouver de l'information sont plus nombreux dans les niveaux un et deux. Les items *Interpréter des textes* se situent davantage au milieu des niveaux de difficulté tandis que les items demandant réflexion et évaluation se trouvent majoritairement dans les niveaux de difficulté quatre et cinq.

Nous avons pu remarquer, dans cette carte des items de PISA (représentée par notre tableau 3.4), qu'il y a une progression de la difficulté entre les aspects I, II et III. Par contre, PISA a écrit que les aspects ne sont pas hiérarchisés. Grâce au tableau 3.4, nous pouvons observer qu'il y a une forme de hiérarchie. Dans notre tableau de spécification, nous avons aussi pu remarquer cette progression. Pour ce faire, nous avons relié nos items à la taxonomie de Bloom (1956, Anderson, 2001) et aux processus en lecture d'Irwin (1991). De cette façon, en plus d'avoir repris les aspects de PISA 2000, nous avons pu vérifier que le niveau de nos questions était approprié à l'aspect qu'il prétendait vérifier. Nous avons voulu confirmer que nos items de l'aspect I sont, en général, plus faciles que ceux de l'aspect III. Après l'expérimentation, nous avons pu voir graphiquement (Fig. 3.5) le taux de réussite de chacun des aspects.

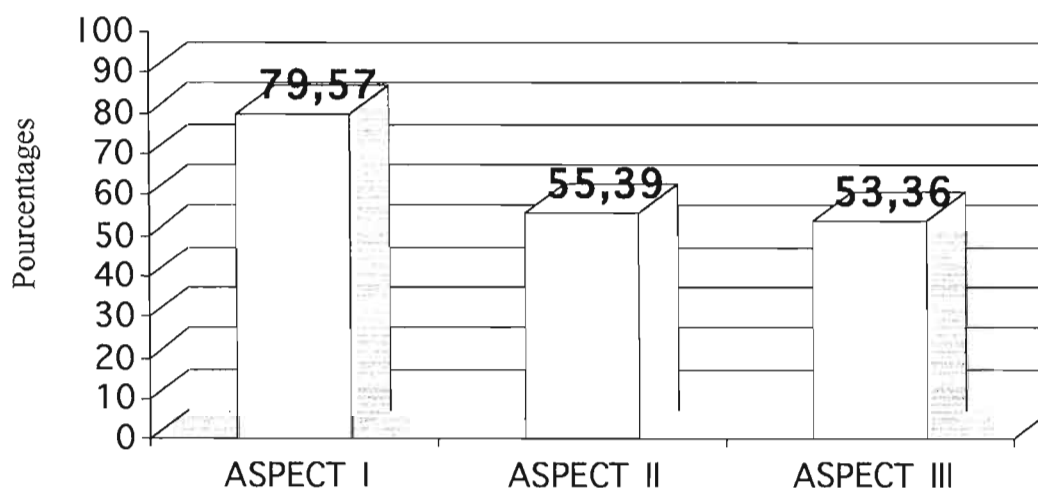


FIGURE 3.5 Moyenne en pourcentage des scores de réussite du test diagnostique selon les aspects de la compétence en lecture.

Cette figure présente le calcul des moyennes globales du score de réussite pour chaque aspect de notre test diagnostique. La moyenne est calculée selon le nombre de questions de chacun des aspects sans tenir compte des habiletés ou du type de texte. Par exemple, pour l'aspect I *Comprendre de l'information*, nous avons calculé le pourcentage de bonnes réponses par rapport au total de 13 questions.

L'aspect I a été mieux réussi que l'aspect II et ce dernier semble avoir été moins difficile que l'aspect III. Cette vérification nous permet de confirmer que la tendance générale de la difficulté de nos aspects suit celle de PISA. De plus, nous sommes en mesure de voir si la difficulté de nos items correspond à la difficulté de l'aspect qu'il prétend tester. En effet, si le dernier aspect, *Réflexion et Évaluation de textes*, avait été mieux réussi que le premier, nous aurions pu croire que nos questions testant cet aspect n'étaient pas assez difficiles.

Choix des leurres

Nous avons produit, pour toutes les questions du test diagnostique, des statistiques quant au choix des leurres par les sujets. Ces taux et fréquences nous ont permis de voir quels leurres n'avaient pas été choisis par les sujets. Dans une version ultérieure de notre test, il serait intéressant d'expérimenter le test à nouveau et de vérifier si les mêmes leurres restent impopulaires : ça indiquerait qu'ils n'ont pas de fonction dans le test, qu'ils ne remplissent pas leur rôle de leurres et qu'ils devraient être remplacés. Fontaine et Bernard (1982) ont écrit qu'il faut se poser des questions sur la plausibilité du leurre s'il n'a pas été choisi.

En plus de connaître l'efficacité de nos leurres, l'analyse statistique du choix des sujets nous a permis de voir s'il y avait des erreurs dans le corrigé du test. Le tableau 3.5 présente ces statistiques.

TABLEAU 3.5
**FRÉQUENCES ET POURCENTAGES DU CHOIX DES LEURRES PAR LES
 SUJETS POUR TOUTES LES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE**
 Pdr = pas de réponse

Q1_1	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
A	17	48,57
C	3	8,57
D	4	11,43
E	10	28,57
PdR	1	2,86
Q1_2		
A	1	2,86
B	15	42,86
D	16	45,71
E	2	5,71
PdR	1	2,86
Q1_3		
A	3	8,57
B	23	65,71
C	6	17,14
D	2	5,71
PdR	1	2,86

TABLEAU 3.5
FRÉQUENCES ET POURCENTAGES DU CHOIX DES LEURRES PAR LES SUJETS
POUR TOUTES LES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE (suite)

Pdr = pas de réponse

Q1_4	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
B	32	91,43
C	1	2,86
D	1	2,86
PdR	1	2,86
Q1_5		
A	12	34,29
B	2	5,71
D	6	17,14
E	14	40,00
PdR	1	2,86
Q1_6		
A	14	40,00
B	1	2,86
C	19	54,29
PdR	1	2,86
Q1_7		
A	2	5,71
C	22	62,86
D	6	17,14
E	3	8,57
PdR	2	5,71
Q1_8		
A	4	11,43
C	3	8,57
D	14	40,00
E	13	37,14
PdR	1	2,86
Q1_9		
A	11	31,43
B	13	37,14
C	9	25,71
E	1	2,86
PdR	1	2,86
Q1_10		
A	4	11,43
B	1	2,86
D	8	22,86
E	21	60,00

TABLEAU 3.5
FRÉQUENCES ET POURCENTAGES DU CHOIX DES LEURRES PAR LES SUJETS
POUR TOUTES LES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE (suite)

Pdr = pas de réponse

Q1_11	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
A	3	8,57
B	10	28,57
C	6	17,14
D	7	20,00
E	8	22,86
PdR	1	2,86
Q1_12		
A	6	17,14
B	12	34,29
C	3	8,57
D	10	28,57
E	3	8,57
PdR	1	2,86
Q1_13		
A	11	31,43
B	2	5,71
C	15	42,86
D	2	5,71
E	4	11,43
PdR	1	2,86
Q1_14		
A	2	5,71
B	23	65,71
C	5	14,29
D	3	8,57
E	1	2,86
PdR	1	2,86
Q1_15_1		
A	1	2,86
B	1	2,86
C	28	80,00
D	4	11,43
PdR	1	2,86
Q1_15_2		
A	1	2,86
B	29	82,86
C	2	5,71
D	1	2,86
PdR	2	5,71

TABLEAU 3.5
FRÉQUENCES ET POURCENTAGES DU CHOIX DES LEURRES PAR LES SUJETS
POUR TOUTES LES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE (suite)

Pdr = pas de réponse

Q1_15_3	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
A	1	2,86
B	3	8,57
C	4	11,43
D	22	62,86
E	4	11,43
PdR	1	2,86
Q1_15_4		
A	5	14,29
B	24	68,57
C	1	2,86
D	2	5,71
E	2	5,71
PdR	1	2,86
Q1_15_5		
A	3	8,57
B	1	2,86
C	1	2,86
D	28	80,00
PdR	2	5,71
Q1_15_6		
A	13	37,14
B	3	8,57
D	5	14,29
E	13	37,14
PdR	1	2,86
Q1_15_7		
A	15	42,86
C	15	42,86
D	1	2,86
E	1	2,86
PdR	3	8,57
Q1_15_8		
A	14	40,00
B	2	5,71
C	1	2,86
D	1	2,86
E	16	45,71
PdR	1	2,86

TABLEAU 3.5
FRÉQUENCES ET POURCENTAGES DU CHOIX DES LEURRES PAR LES SUJETS POUR
TOUTES LES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE (suite)

Pdr = pas de réponse

Q1_15_9	FRÉQUENCE	POURCENTAGES
A	13	37,14
B	2	5,71
C	13	37,14
D	3	8,57
E	1	2,86
PdR	3	8,57
Q2_1		
A	2	5,71
B	30	85,71
D	1	2,86
E	1	2,86
PdR	1	2,86
Q2_2		
A	28	80,00
C	3	8,57
E	3	8,57
PdR	1	2,86
Q2_3		
A	4	11,43
B	7	20,00
C	13	37,14
D	2	5,71
E	8	22,86
PdR	1	2,86
Q2_4		
A	2	5,71
B	12	34,29
C	17	48,57
E	3	8,57
PdR	1	2,86
Q2_5		
A	4	11,43
B	4	11,43
C	4	11,43
D	16	45,71
E	6	17,14
PdR	1	2,86

TABLEAU 3.5
FRÉQUENCES ET POURCENTAGES DU CHOIX DES LEURRES PAR LES SUJETS
POUR TOUTES LES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE (suite)

Pdr = pas de réponse

Q2_6	FRÉQUENCE	POURCENTAGES
A	2	5,71
B	6	17,14
C	1	2,86
D	2	5,71
E	23	65,71
Q2_7		
A	16	45,71
B	5	14,29
C	10	28,57
D	2	5,71
PdR	2	5,71
Q2_8		
A	6	17,14
B	17	48,57
C	3	8,57
D	3	8,57
E	4	11,43
PdR	2	5,71
Q3_1		
A	1	2,86
B	2	5,71
C	29	82,86
D	1	2,86
PdR	2	5,71
Q3_2		
B	27	77,14
C	1	2,86
D	5	14,29
PdR	2	5,71
Q3_3		
A	13	37,14
B	20	57,14
PdR	2	5,71
Q3_4		
A	1	2,86
B	24	68,57
C	3	8,57
D	4	11,43

TABLEAU 3.5
FRÉQUENCES ET POURCENTAGES DU CHOIX DES LEURRES PAR LES SUJETS
POUR TOUTES LES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE (suite)

Pdr = pas de réponse

Q4_1	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
A	3	8,57
B	4	11,43
C	7	20,00
D	13	37,14
E	6	17,14
PdR	2	5,71
Q4_2		
A	31	88,57
B	1	2,86
C	1	2,86
PdR	2	5,71
Q4_3		
A	1	2,86
B	6	17,14
C	26	74,29
PdR	2	5,71
Q4_4		
A	26	74,29
B	1	2,86
C	1	2,86
D	2	5,71
E	2	5,71
PdR	3	8,57
Q4_5		
C	1	2,86
E	32	91,43
PdR	2	5,71
Q4_6		
D	2	5,71
E	31	88,57
PdR	2	5,71
Q4_7		
A	3	8,57
B	1	2,86
C	18	51,43
D	5	14,29
E	6	17,14
PdR	2	5,71

TABLEAU 3.5
FRÉQUENCES ET POURCENTAGES DU CHOIX DES LEURRES PAR LES SUJETS
POUR TOUTES LES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE (suite)

Pdr = pas de réponse

Q5_1	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
B	1	2,86
C	1	2,86
D	31	88,57
PdR	2	5,71
Q5_2		
B	33	94,29
PdR	2	5,71
Q5_3		
B	1	2,86
D	32	91,43
PdR	2	5,71
Q5_4		
B	3	8,57
D	21	60,00
E	9	25,71
PdR	2	5,71
Q5_5		
A	20	57,14
E	13	37,14
PdR	2	5,71
Q5_6		
A	3	8,57
B	18	51,43
C	12	34,29
PdR	2	5,71
Q5_7		
A	1	2,86
C	20	57,14
D	12	34,29
PdR	2	5,71
Q5_8		
B	2	5,71
C	9	25,71
D	21	60,00
PdR	3	8,57

TABLEAU 3.5
FRÉQUENCES ET POURCENTAGES DU CHOIX DES LEURRES PAR LES SUJETS
POUR TOUTES LES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE (suite)

Pdr = pas de réponse

Q5_9	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
B	20	57,14
C	8	22,86
D	2	5,71
E	2	5,71
PdR	3	8,57
Q6_1		
A	32	91,43
C	1	2,86
PdR	2	5,71
Q6_2		
B	1	2,86
C	4	11,43
D	27	77,14
E	1	2,86
PdR	2	5,71
Q6_3		
B	1	2,86
C	27	77,14
D	5	14,29
PdR	2	5,71
Q6_4		
A	33	94,29
PdR	2	5,71
Q6_5		
A	7	20,00
B	3	8,57
C	23	65,71
PdR	2	5,71
Q6_6		
A	23	65,71
C	6	17,14
D	2	5,71
E	2	5,71
PdR	2	5,71

TABLEAU 3.5
FRÉQUENCES ET POURCENTAGES DU CHOIX DES LEURRES PAR LES SUJETS
POUR TOUTES LES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE (suite)

Pdr = pas de réponse

Q7_1	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
A	1	2,86
B	30	85,71
E	2	5,71
PdR	2	5,71

Q7_2	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
A	1	2,86
B	8	22,86
C	24	68,57
PdR	2	5,71

Q7_3	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
A	1	2,86
B	1	2,86
C	4	11,43
D	26	74,29
E	1	2,86
PdR	2	5,71

Q7_4	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
A	16	45,71
C	1	2,86
D	15	42,86
PdR	3	8,57

Q7_5	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
A	31	88,57
B	1	2,86
C	1	2,86
PdR	2	5,71

Q7_6	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
C	10	28,57
D	23	65,71
PdR	2	5,71

Q7_7	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
A	10	28,57
B	19	54,29
C	3	8,57
PdR	3	8,57

TABLEAU 3.5
FRÉQUENCES ET POURCENTAGES DU CHOIX DES LEURRES PAR LES SUJETS
POUR TOUTES LES QUESTIONS DU TEST DIAGNOSTIQUE (suite et fin)

Pdr = pas de réponse

Q8_1	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
A	2	5,71
B	23	65,71
C	4	11,43
D	2	5,71
PdR	4	11,43
Q8_2		
A	3	8,57
B	12	34,29
C	7	20,00
D	9	25,71
PdR	4	11,43
Q8_3		
A	16	45,71
B	5	14,29
C	9	25,71
D	1	2,86
PdR	4	11,43
Q8_4		
A	28	80,00
B	2	5,71
C	2	5,71
PdR	3	8,57
Q8_5		
A	21	60,00
B	7	20,00
C	3	8,57
D	1	2,86
PdR	3	8,57
Q8_6		
A	5	14,29
B	6	17,14
C	6	17,14
D	10	28,57
E	4	11,43
PdR	4	11,43

Dans la question 1 du premier texte, nous pouvons voir dans ce tableau que le leurre *a)* a été le plus populaire auprès des sujets. Le premier leurre indique une lecture de premier niveau, du contenu explicite du texte. La bonne réponse était *e)*. Cette question est de l'aspect I – *Comprendre de l'information*, du sous-aspect B – *Trouver de l'information implicite* et de l'habileté – *Discriminer entre plusieurs informations semblables*. Le taux de réussite pour cette question est de 29.41%, et il correspond au choix des leures. Nous avons donc pu vérifier de cette façon chacune des questions à savoir s'il y a cohérence entre le pourcentage de réussite, le choix des leures et ce qui est évalué selon le tableau de spécification.

C'est en effectuant cette vérification que nous avons pu voir qu'il y avait une erreur dans notre corrigé. En effet, la question 2 du deuxième texte avait un taux d'échec de 100%, nous avons donc vérifié le choix des leures par les sujets. Nous avons remarqué que le choix de la majorité et le nôtre étaient différents : la réponse de notre corrigé était erronée. Il serait possible d'interpréter les choix des leures par les sujets et cette analyse pourrait nous donner plusieurs informations sur la compétence des sujets. Par contre, dans cette recherche, notre objectif était de créer le test diagnostique, pas de l'interpréter.

3.5 Version finale du test diagnostique

Nous avons utilisé les statistiques du tableau 3.5 afin de savoir quelles questions devaient être éliminées parce qu'elles n'étaient pas assez discriminantes. Les questions à conserver devaient se situer entre 85% et 15 % selon ce que nous conseille Adkins-Wood (1961). Ce même auteur a écrit que si le taux de réussite et d'échec d'un item est de 50%, c'est un indicateur que l'item est bon. Par exemple, l'item quatre du deuxième texte est exactement à 50%, nous pouvons donc croire qu'il s'agit d'un bon item, qu'il teste bien la compréhension puisqu'il a été réussi par la moitié des sujets. Le numéro six du deuxième texte est à 67.65% de réussite, donc à 32.35% d'échec : cet item est moins au centre que le précédent. Malgré cela, nous

l'avons conservé parce qu'il est inclus dans les pourcentages qui nous ont servi de balises. Par contre, la question quatre du premier texte a été éliminée parce que son taux de réussite était de 94.12% (donc supérieur à 85%). À cause des pourcentages proposés par Adkins-Wood (1961), nous avons effacé 16 questions sur un total de 61. Le tableau 3.6 énumère les 16 questions.

TABLEAU 3.6
QUESTIONS ÉLIMINÉES DE LA VERSION
POST EXPÉRIMENTATION DU TEST DIAGNOSTIQUE

Texte 1	–	questions 4, 7 et 8
Texte 2	–	question 1
Texte 3	–	question 1
Texte 4	–	questions 2, 5 et 6
Texte 5	–	questions 1,2 et 3
Texte 6	–	questions 1 et 4
Texte 7	–	questions 1 et 5
Texte 8	–	question 5
Total =		16 questions

Il reste donc 45 questions. À l'aide du tableau de spécification, il est possible de voir l'impact qu'a eu l'élimination de ces 16 questions sur notre test. Les questions que nous avons éliminées sont écrites en italique dans le tableau de spécification 3.7.

TABLEAU 3.7
TABLEAU PRÉSENTANT LES QUESTIONS ÉLIMINÉES DE LA DERNIÈRE
VERSION DU TEST DIAGNOSTIQUE

ASPECTS	SOUS-ASPECTS	HABILETÉS	TX 1	TX 2	TX 3	TX 4	TX 5	TX 6	TX 7	TX 8
I Comprendre de l'information	A. Trouver de l'information explicite B. Trouver de l'information implicite	Discriminer entre plusieurs informations semblables	Q1	<i>Q1</i>	<i>Q1</i>	Q4	<i>Q1</i> <i>Q2</i> <i>Q3</i> Q4 <i>Q5</i>	Q2 Q3 <i>Q4</i>	<i>Q1</i>	
II A Interpréter globalement le texte	Démontrer une compréhension globale de la cohérence du texte	1. Inférer ou déduire le thème ou le sujet du texte	<i>Q8</i>		Q3	Q1		Q7		
		2. Reconnaître les idées principales du texte	Q9			<i>Q5</i>				

TABLEAU 3.7
TABEAU PRÉSENTANT LES QUESTIONS ÉLIMINÉES DE LA DERNIÈRE
VERSION DU TEST DIAGNOSTIQUE (suite et fin)

ASPECTS	SOUS-ASPECTS	HABILETÉS	TX 1	TX 2	TX 3	TX 4	TX 5	TX 6	TX 7	TX 8
		3. Classer les idées du texte	Q12 Q13 Q15	Q2						
II B Interpréter le texte de façon spécifique	Démontrer une compréhension spécifique et complète de la cohésion du texte	1. Inférer à un niveau inférieur et supérieur de l'intention de l'auteur et du contenu du texte	Q2 Q5 Q6 Q8			Q3	Q8			Q6
		2. Trouver le sens d'un passage, d'une phrase ou d'un mot du texte	Q10 Q11		Q2					
		3. Évaluer l'utilisation de connecteurs textuels	Q15							
		4. Intégrer deux informations ou plus du texte afin de les comparer ou de les confronter	Q10 Q11				Q7 Q9		Q2 Q3	Q1 Q2 Q3
III A Réfléchir sur le contenu du texte et l'évaluer	Réfléchi et évaluer en mobilisant des connaissances extérieures au texte de base	1. Évaluer la pertinence d'affirmations, d'informations ou de données présentes dans le texte	Q5 Q6			Q7			Q7	Q5
		2. Identifier le point de vue de l'auteur et trouver de l'information susceptible de le confirmer	Q3 Q4	Q6						
		3. Comparer et confronter de l'information à l'aide des données du texte et de sa connaissance du monde	Q3 Q14	Q4 Q5	Q4		Q6 Q9	Q5	Q4 Q5 Q6	
III B Réfléchir sur la forme du texte et l'évaluer	Réfléchir et évaluer la forme du texte en mobilisant des connaissances extérieures au texte de base	1. Démontrer une compréhension de la structure et du genre du texte	Q7 Q15	Q8				Q6		Q4
		2. Évaluer les aspects linguistiques ou physiques du texte	Q6 Q7	Q3 Q7		Q2 Q6		Q6		Q5 Q6

L'aspect 1 du tableau a perdu sept de ses questions. Ces coupures ne sont pas trop dramatiques pour l'équilibre de notre test puisqu'il reste tout de même six questions qui évaluent l'habileté « Discriminer entre plusieurs informations semblables ».

Les autres éliminations de questions affectent davantage notre tableau parce qu'il y avait au départ moins de questions pour chaque habileté. Nous avons éliminé trois des questions de l'aspect IIA *Interpréter globalement le texte*. L'élimination de la question cinq du quatrième texte fait qu'il ne reste qu'une question qui évalue l'habileté deux : *Reconnaître les idées principales du texte*. La première question du texte six, dans ce même aspect, a aussi été éliminée. Il n'y a donc plus d'évaluation de l'habileté trois, *Classer les idées du texte*, pour les textes non continus. L'aspect II B n'a subi aucune élimination.

Les aspects III A et III B ont chacun perdu quatre de leurs questions. Par contre, l'élimination de ces questions n'a produit aucune case vide supplémentaire dans notre tableau de spécification : ces habiletés étaient évaluées par d'autres questions. Il ne serait donc pas nécessaire de remplacer ces questions dans une version ultérieure à la dernière version de notre test diagnostique.

À la suite de ces analyses statistiques, nous avons pu produire la dernière version de notre test diagnostique. Cette cinquième version de notre test compte 45 questions. Nous avons inclus la dernière version de notre test en appendice D et nous avons également revu le tableau de spécification parce que nous avons éliminé 16 questions de la quatrième version : les numéros des questions ont donc changé (voir appendice D pour la dernière version du test et son tableau de spécification).

Dans la méthodologie de notre recherche, nous avons décrit les étapes de la validation de contenu de notre test diagnostique. Dans la première étape, nous avons construit le tableau de spécification de notre test en nous inspirant de diverses

références. Par la suite, dans la deuxième étape de validation de contenu, nous avons produit le questionnaire et la feuille-réponse de notre test en nous servant de notre tableau de spécification qui nous a permis de nous assurer que les questions de notre test couvraient le domaine de la compétence en lecture. Après avoir élaboré notre test, nous l'avons présenté à deux juges-experts qui nous ont suggéré des modifications à faire au test. La deuxième version de notre test a été présentée à un autre juge-expert qui a aussi évalué notre test. Nous avons suivi ses conseils et avons produit la troisième version de notre test diagnostique. Cette troisième version a été vérifiée par une étudiante de l'UQÀM étudiant en sciences de l'Éducation. Ces vérifications faites par des juges-experts est la troisième étape de notre validation de contenu. L'expérimentation de notre test et l'analyse des résultats de cette expérimentation est la quatrième étape de validation de contenu de la méthodologie de notre recherche. Cette dernière étape de validation de contenu a permis de produire la version finale de notre test diagnostique.

CONCLUSION

Dans la construction de notre test diagnostique, nous avons suivi une méthodologie qui s'inscrit dans une démarche de validation de contenu. Cette démarche a été adoptée afin de nous assurer de produire un outil de qualité qui vérifie effectivement le domaine de la compétence en lecture. Avant de commencer à élaborer notre instrument, nous avons lu sur les théories en lecture afin de savoir ce que nous devons couvrir pour vérifier cette compétence. Nous avons utilisé les trois aspects de la compréhension du test de PISA. Les écrits de PISA (1999, 2000a et 2003) nous ont permis de comprendre ces trois aspects de la compréhension en lecture pour les intégrer dans notre tableau de spécification, c'est-à-dire **Comprendre le texte, Interpréter des textes et Réfléchir sur des textes et les évaluer**. Nous avons dû, par contre, créer nos habiletés parce que le test de PISA n'est pas diagnostique. Pour ce faire, nous avons utilisé les processus de la compréhension en lecture d'Irwin (1991), les niveaux taxonomiques de Bloom (1956, Anderson 2001), les habiletés proposées par PISA et les programmes du MEQ (1995 et 2004a). En plus d'avoir emprunté des aspects de PISA, nous avons repris l'idée de vérifier la compréhension de textes continus et non continus. En effet, nous avons testé ces deux formes de textes parce que nous voulions que notre test couvre le domaine de la compréhension en lecture. La lecture n'est pas seulement celle de romans ou de textes argumentatifs, deux exemples de textes continus, mais aussi celle de tableaux, graphiques ou de plans. Il s'agit de la lecture dans tous les cours à l'école, mais également dans la vie à l'extérieur de celle-ci.

En même temps que nous définissions le domaine que notre test diagnostique devait vérifier, en partie, à l'aide des théories sur la lecture, nous avons lu sur la mesure et l'évaluation. Il nous a été possible, grâce aux théories en mesure et évaluation, de d'abord définir le type d'outil que nous devons construire et, par la suite, de comprendre comment le faire afin qu'il réponde aux critères de qualité d'un test composé d'items à réponses choisies. Nous avons suivi les conseils de plusieurs

auteurs dans l'écriture de chacune des parties de notre test. De plus, pour nous assurer de construire un test qui soit effectivement diagnostique, nous avons revu les formes de tests, de mesure et d'évaluation qui existent.

Nous avons jugé nécessaire de faire cette recherche parce que nous avons remarqué, dans notre expérience en enseignement et dans les recherches en sciences de l'Éducation, que les jeunes qui terminent le secondaire ou qui entrent au collégial ne sont pas tous d'habiles lecteurs. Nous voulions aider ces jeunes parce que la lecture est un facteur prédictif de réussite scolaire. Il existe déjà plusieurs tests en compréhension en lecture, mais il y a encore des jeunes qui ne sont pas de bons lecteurs. Pour cette raison, nous avons pensé construire un test diagnostique qui s'adresse d'abord au lecteur afin de lui donner un outil pour l'encourager à se prendre en main. Cette prise en charge de son succès par l'élève ou étudiant passe d'abord par la passation du test diagnostique. Un test composé d'items à réponses choisies peut permettre d'informatiser le test ou de s'autocorriger et d'obtenir le résultat rapidement.

Nous considérons donc que nous avons atteint notre objectif principal de recherche qui était de construire un test diagnostique qui mesure la compétence en compréhension en lecture des élèves qui terminent leur secondaire et qui sont en âge de s'inscrire au cégep.

Aucun test n'est parfait, le nôtre a aussi ses limites. D'abord, nous n'avons pas vérifié le cinquième processus de la compréhension en lecture d'Irwin (1991), c'est-à-dire la métacognition. En effet, nous avons conclu que ce processus devait être vérifié par des questions à réponse construite parce qu'il s'agit pour l'élève d'expliquer comment il a géré sa compréhension. Nous voulions que notre test puisse être passé et corrigé par l'élève ou l'étudiant ou qu'il puisse être informatisé, c'est pour ces raisons que nous n'avons pas fait de questionnaire constitué de réponses construites comme un questionnaire d'entrevue par exemple. De plus, il serait profitable d'accompagner notre test diagnostique, dans une recherche subséquente, d'une grille d'interprétation

des réponses des élèves ou étudiants. En effet, chaque bon ou mauvais choix de la part des répondants au test peut nous donner de l'information quant à sa compréhension. De plus, placer les résultats sur une échelle pourrait servir à nuancer les résultats pour chacun des aspects de la compréhension. Finalement, afin de pouvoir distribuer ce test diagnostique efficacement, il serait avantageux de l'informatiser. Il reste maintenant à savoir quelle place peut faire le milieu collégial à un tel outil.

APPENDICE A
Version 1 du test diagnostique

PARTIE 1
Test diagnostique

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

TEST DIAGNOSTIQUE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE EN
LECTURE D'ÉLÈVES DE CINQUIÈME SECONDAIRE

Projet de recherche mené dans le cadre d'un mémoire de maîtrise

Responsable de la recherche : CAROLINE RICARD
Directeur de recherche : GILLES FORTIER

Le 30 juin 2005

1. DESCRIPTION DU TEST (Aux juges-experts)

Ce test a été construit dans le but de poser un diagnostic sur la compétence en compréhension de lecture d'élèves de cinquième secondaire et d'étudiants qui commencent leurs études collégiales.

Le but de ce mémoire de maîtrise est de construire et de valider le test d'abord auprès de juges-experts et, ensuite, auprès d'élèves de cinquième secondaire.

Le test est composé d'un questionnaire et d'une feuille-réponses. Les réponses aux questions se présentent sous forme de réponses choisies.

Les textes proposés sont des textes continus et non continus. Ils ont été choisis parce qu'ils ont été jugés, par la chercheuse, comme étant représentatifs des textes présentés à l'école et à l'extérieur de celle-ci.

Consignes aux élèves

Aux juges-experts : tout ce qui est imprimé en bleu à partir de cette page n'apparaîtra pas sur la copie des élèves.

- Lisez attentivement la consigne avant de répondre aux questions associées à chacun des textes;
- Vous devez répondre d'abord sur le questionnaire pour ensuite retranscrire votre réponse sur la feuille-réponses ;
- Vous êtes autorisé à utiliser un dictionnaire usuel et une calculatrice;
- Vous disposez de deux heures pour compléter le test.

Vous pouvez maintenant tourner la page et commencer.

TEXTE 1

SAINT GUIGNEFORT

Par Henri Gougaud, *L'Arbre à Soleils, éd. du Seuil, coll. Points.*

C'était un jour de mai. Un nourrisson dormait sous un pommier fleuri. À côté du berceau sa nourrice brodait en chantonnant. Un lévrier jouait, dans l'ombre bleue, à chasser des insectes. Jacques de Châtillon, le seigneur du château, se pencha sur l'enfant, sourit à ses yeux clos, à ses joues rebondies, caressant son chien qui se frottait à lui :

- Je te confie mon fils. Garde-le, Guignefort, dit-il joyeusement.

Il s'en alla. La nourrice un instant resta le front penché sur son travail d'aiguilles. Dès qu'il se fut éloigné, elle se leva et courut à la haie où le jeune fermier qui occupait son cœur l'attendait, l'œil gourmand.

Le père de l'enfant revint après une heure et ce qu'il découvrit à l'ombre du pommier lui fit perdre l'esprit. L'herbe, près du berceau, était tachée de sang. Le chien, à quelques pas, haletait, la queue basse et le museau rougi. L'homme appela la nourrice. Elle avait disparu. Guignefort s'effraya des cris fous de son maître. Il s'en alla, piteux, s'aplatir contre l'arbre. Le seigneur, hors de lui, empoigna un bâton, convaincu que son chien, qui se cachait de lui, venait de dévorer son fils sous le drap blanc. Il assomma la bête, s'acharna dessus, et la frappant encore il lui brisa l'échine, puis courut à l'enfant et le prit dans ses bras. Il le vit bien vivant, sans souci ni blessure. Alors, sortant soudain de son affolement, il regarda encore, hébété, l'alentour, vit le pelage roux d'un renard sous la haie. L'animal était mort, sa gorge était ouverte. L'homme aussitôt comprit que son bon Guignefort avait en vérité défendu le berceau, et que c'était le sang de la bête des bois qui rougissait sa gueule. Jacques de Châtillon venait d'assassiner le sauveur de son fils. La peur l'avait trompé. Il crut mourir de honte. Il ne put que pleurer et battre sa poitrine. Il enterra son chien. Pour que son souvenir demeure dans les cœurs, il fit édifier sur sa tombe un petit monument où le nom de Guignefort fut inscrit.

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne : Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

1. Selon ce qui est raconté dans le texte, qu'est-ce qu'un lévrier ?

- a) un chien
- b) un enfant
- c) un arbre
- d) un seigneur de château
- e) un renard

2. Le chien va s'aplatir contre un arbre, pourquoi ?

- a) Parce que son maître l'a frappé avec un bâton.
- b) Parce qu'il a honte de ce qu'il a fait.
- c) Parce qu'il a peur des cris de son maître.
- d) Parce qu'il a peur du bâton de son maître.
- e) Parce qu'il veut se reposer.

3. Que signifie l'expression : «la peur l'avait trompé»?

- a) Que le renard a menacé le bébé qui a eu peur.
- b) Que père a perdu la raison à cause de la peur.
- c) Que le chien a eu peur pour la vie du bébé.
- d) Que le père a eu peur d'avoir tué son chien.
- e) Que le chien a eu peur du renard.

4. Le titre de l'histoire est SAINT GUIGNEFORT. Pourquoi avoir écrit «SAINT» avant le nom propre «GUIGNEFORT» ?

- a) Parce qu'un père a eu une sainte peur à cause de son chien.
- b) Parce que la bravoure d'un chien est immortalisée dans la bible.
- c) Parce qu'il s'agit d'un noble qui veut canoniser son chien.
- d) Parce qu'il s'agit d'un chien qui a péri injustement.
- e) Parce qu'il est question d'un noble qui érige une pierre tombale à son chien.

TEXTE 2

Nouvelle littéraire

UNE VENDETTAGuy de Maupassant *14 octobre 1883*

1 La veuve de Paolo Saverini habitait seule avec son fils une petite maison
2 pauvre sur les remparts de Bonifacio. La ville, bâtie sur une avancée de la
3 montagne, suspendue même par places au-dessus de la mer, regarde, par-
4 dessus le détroit hérissé d'écueils, la côte plus basse de la Sardaigne.

5 A ses pieds, de l'autre côté, la contournant presque entièrement, une coupure
6 de la falaise, qui ressemble à un gigantesque corridor, lui sert de port, amène
7 jusqu'aux premières maisons, après un long circuit entre deux murailles
8 abruptes, les petits bateaux pêcheurs italiens ou sardes, et, chaque quinzaine, le
9 vieux vapeur poussif qui fait le service d'Ajaccio.

10 Sur la montagne blanche, le tas de maisons pose une tache plus blanche
11 encore. Elles ont l'air de nids d'oiseaux sauvages, accrochées ainsi sur ce roc,
12 dominant ce passage terrible où ne s'aventurent guère les navires.

13 Le vent, sans repos, fatigue la mer, fatigue la côte nue, rongée par lui, à
14 peine vêtue d'herbe; il s'engouffre dans le détroit, dont il ravage les bords. Les
15 traînées d'écume pâle, accrochées aux pointes noires des innombrables rocs
16 qui percent partout les vagues, ont l'air de lambeaux de toiles flottant et
17 palpitant à la surface de l'eau.

18 La maison de la veuve Saverini, soudée au bord même de la falaise, ouvrait
19 ses trois fenêtres sur cet horizon sauvage et désolé.

20 Elle vivait là, seule, avec son fils Antoine et leur chienne "Sémillante",
21 grande bête maigre, aux poils longs et rudes, de la race des gardeurs de
22 troupeaux. Elle servait au jeune homme pour chasser.

23 Un soir, après une dispute, Antoine Saverini fut tué traîtreusement, d'un
24 coup de couteau par Nicolas Ravolati, qui, la nuit même, gagna la Sardaigne.

25 Quand la vieille mère reçut le corps de son enfant, que des passants lui
26 rapportèrent, elle ne pleura pas, mais elle demeura longtemps immobile à le
27 regarder; puis, étendant sa main ridée sur le cadavre, elle lui promit la
28 vendetta. Elle ne voulut point qu'on restât avec elle, et elle s'enferma auprès du
29 corps avec la chienne qui hurlait. Elle hurlait, cette bête, d'une façon continue,
30 debout au pied du lit, la tête tendue vers son maître, et la queue serrée entre les
31 pattes. Elle ne bougeait pas plus que la mère, qui, penchée maintenant sur le
32 corps, l'œil fixe, pleurait de grosses larmes muettes en le contemplant.

33 Le jeune homme, sur le dos, vêtu de sa veste de gros drap trouée et déchirée
34 à la poitrine semblait dormir; mais il avait du sang partout: sur la chemise
35 arrachée pour les premiers soins; sur son gilet, sur sa culotte, sur la face, sur
36 les mains. Des caillots de sang s'étaient figés dans la barbe et dans les
37 cheveux.

38 La vieille mère se mit à lui parler. Au bruit de cette voix, la chienne se tut.

39 - Va, va, tu seras vengé, mon petit, mon garçon, mon pauvre enfant. Dors,
 40 dors, tu seras vengé, entends-tu? C'est la mère qui le promet!
 41 Et elle tient toujours sa parole, la mère, tu le sais bien.
 42 Et lentement elle se pencha vers lui, collant ses lèvres froides sur les lèvres
 43 mortes.
 44 Alors, Sémillante se remit à gémir le poussait une longue plainte
 45 monotone, déchirante, horrible.
 46 Elles restèrent là, toutes les deux, la femme et la bête, jusqu'au matin.
 47 Antoine Saverini fut enterré le lendemain, et bientôt on ne parla plus de lui
 48 dans Bonifacio.
 49 Il n'avait laissé ni frère ni proches cousins. Aucun homme n'était là pour
 50 poursuivre la vendetta. Seule, la mère y pensait, la vieille.
 51 De l'autre côté du détroit, elle voyait du matin au soir un point blanc sur la
 52 côte. C'est un petit village sarde, Longosardo, où se réfugient les bandits
 53 corses traqués de trop près. Ils peuplent presque seuls ce hameau, en face des
 54 côtes de leur patrie, et ils attendent là le moment de revenir, de retourner au
 55 maquis. C'est dans ce village, elle le savait, que s'était réfugié Nicolas
 56 Ravolati.
 57 Toute seule, tout le long du jour, assise à sa fenêtre, elle regardait là-bas en
 58 songeant à la vengeance. Comment ferait-elle sans personne, infirme, si près
 59 de la mort? Mais elle avait promis, elle avait juré sur le cadavre. Elle ne
 60 pouvait oublier, elle ne pouvait attendre. Que ferait-elle? Elle ne dormait plus
 61 la nuit, elle n'avait plus ni repos ni apaisement, elle cherchait, obstinée. La
 62 chienne, à ses pieds, sommeillait, et, parfois levant la tête, hurlait au loin.
 63 Depuis que son maître n'était plus là, elle hurlait souvent ainsi, comme si elle
 64 l'eût appelé, comme si son âme de bête, inconsolable, eût aussi gardé le
 65 souvenir que rien n'efface.
 66 Or, une nuit, comme Sémillante se remettait à gémir, la mère, tout à coup,
 67 eut une idée, une idée de sauvage vindicatif et féroce. Elle la médita jusqu'au
 68 matin; puis, levée dès les approches du jour, elle se rendit à l'église. Elle pria,
 69 prosternée sur le pavé, abattue devant Dieu, le suppliant de l'aider, de la
 70 soutenir, de donner à son pauvre corps usé la force qu'il lui fallait pour venger
 71 le fils.
 72 Puis elle rentra. Elle avait dans sa cour un ancien baril défoncé qui
 73 recueillait l'eau des gouttières; elle le renversa, le vida, l'assujettit contre le sol
 74 avec des pieux et des pierres; puis elle enchaîna Sémillante à cette niche, et
 75 elle rentra.
 76 Elle marchait maintenant, sans repos, dans sa chambre, l'œil fixé toujours
 77 sur la côte de Sardaigne. Il était là-bas, l'assassin.
 78 La chienne, tout le jour et toute la nuit, hurla. La vieille, au matin, lui porta
 79 de l'eau dans une jatte, mais rien de plus: pas de soupe, pas de pain.
 80 La journée encore s'écoula. Sémillante, exténuée, dormait. Le lendemain,
 81 elle avait les yeux luisants, le poil hérissé, et elle tirait éperdument sur sa
 82 chaîne.

83 La vieille ne lui donna encore rien à manger. La bête, devenue furieuse,
84 aboyait d'une voix rauque. La nuit encore se passa.

85 Alors, au jour levé, la mère Saverini alla chez le voisin, prier qu'on lui
86 donnât deux bottes de paille. Elle prit de vieilles hardes qu'avait portées
87 autrefois son mari, et les bourra de fourrage, pour simuler un corps

88 Ayant piqué un bâton dans le sol, devant la niche de Sémillante, elle noua
89 dessus ce mannequin, qui semblait ainsi se tenir debout. Puis elle figura la tête
90 au moyen d'un paquet de vieux linge.

91 La chienne, surprise, regardait cet homme de paille, et se taisait, bien que
92 dévorée de faim.

93 Alors la vieille alla acheter chez le charcutier un long morceau de boudin
94 noir. Rentrée chez elle, elle alluma un feu de bois dans sa cour, auprès de la
95 niche, et fit griller son boudin. Sémillante, affolée, bondissait, écumait, les
96 yeux fixés sur le gril, dont le fumet l'attrait au ventre.

97 Puis la mère fit de cette bouillie fumante une cravate à l'homme de paille.
98 Elle la lui ficela longtemps autour du cou, comme pour la lui entrer dedans.
99 Quand ce fut fini, elle déchaîna la chienne.

100 D'un saut formidable, la bête atteignit la gorge du mannequin, et, les pattes
101 sur les épaules, se mis à la déchirer. Elle retombait, un morceau de sa proie à
102 la gueule, puis s'élançait de nouveau, enfonçait ses crocs dans les cordes,
103 arrachait quelques parcelles de nourriture, retombait encore, et rebondissait,
104 acharnée. Elle enlevait le visage par grands coups de dents, mettait en
105 lambeaux le col entier.

106 La vieille, immobile et muette, regardait, l'œil allumé. Puis elle renchaîna sa
107 bête, la fit encore jeûner deux jours, et recommença cet étrange exercice.

108 Pendant trois mois, elle l'habitua à cette sorte de lutte, à ce repas conquis à
109 coups de crocs. Elle ne l'enchaînait plus maintenant, mais elle la lançait d'un
110 geste sur le mannequin.

111 Elle lui avait appris à le déchirer, à le dévorer, sans même qu'aucune
112 nourriture fût cachée en sa gorge. Elle lui donnait ensuite, comme récompense
113 le boudin grillé pour elle.

114 Dès qu'elle apercevait l'homme, Sémillante frémissait, puis tournait les yeux
115 vers sa maîtresse, qui lui criait: "Va!" d'une voix sifflante, en levant le doigt.

116 Quand elle jugea le temps venu, la mère Saverini alla se confesser et
117 communia un dimanche matin, avec une ferveur extatique; puis, ayant revêtu
118 des habits de mâles, semblable à un vieux pauvre déguenillé, elle fit marché
119 avec un pêcheur sarde, qui la conduisit, accompagnée de sa chienne, de l'autre
120 côté du détroit.

121 Elle avait, dans un sac de toile, un grand morceau de boudin. Sémillante
122 jeûnait depuis deux jours. La vieille femme, à tout moment, lui faisait sentir la
123 nourriture odorante, et l'excitait.

124 Elles entrèrent dans Longosardo. La Corse allait en boitillant. Elle se
125 présenta chez un boulanger et demanda la demeure de Nicolas Ravolati. Il
126 avait repris son ancien métier, celui de menuisier. Il travaillait seul au fond de

127 sa boutique.

128 La vieille poussa la porte et l'appela:

129 - Hé! Nicolas!

130 Il se tourna; alors, lâchant sa chienne, elle cria:

- Va, va, dévore, dévore!

L'animal, affolé, s'élança, saisit la gorge. L'homme étendit les bras, l'étreignit, roula par terre. Pendant quelques secondes, il se tordit, battant le sol de ses pieds; puis il demeura immobile, pendant que Sémillante lui fouillait le cou, qu'elle arrachait par lambeaux.

Deux voisins, assis sur leur porte, se rappelèrent parfaitement avoir vu sortir un vieux pauvre avec un chien noir efflanqué qui mangeait tout en marchant, quelque chose de brun que lui donnait son maître.

La vieille, le soir, était rentrée chez elle. Elle dormit bien, cette nuit-là.

QUESTIONS ET CONSIGNE

8

Consigne : Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

1. Quel est le thème principal de cette nouvelle ?

- a) le meurtre
- b) la vengeance
- c) la trahison
- d) la sauvagerie d'un animal
- e) le chagrin

2. Remplacez les événements suivants dans l'ordre chronologique et encerclez la lettre correspondant à l'ordre choisi.

- 1) Antoine se fait assassiner.
- 2) La mère entraîne la chienne à attaquer l'homme de paille.
- 3) La mère promet à son fils qu'elle le vengera.
- 4) La chienne attaque Nicolas Ravolati.
- 5) La veuve vit avec son fils et leur chienne dans le village de Bonifacio.
- 6) La mère et la chienne se rendent au village d'Ajaccio.

- a) 1-3-4-6-2-5
- b) 2-4-3-6-1-5
- c) 5-1-3-2-6-4

- d) 3-1-6-4-2-5
- e) 4-6-3-1-2-5

3. Comment est-il possible de se rendre de Bonifacio à Ajaccio ?

- a) À pieds
- b) En bateau
- c) En avion
- d) En train
- e) En voiture

4. Pourquoi dans les lignes 20-22 l'auteur a-t-il décidé de présenter une description physique de la chienne plutôt que celle du fils (Antoine Saverini) ?

- a) Parce que le fils a déjà été décrit avant dans le texte.
- b) Parce que la mère aime plus la chienne que son fils.
- c) Parce que tous les fils se ressemblent dans les nouvelles littéraires.
- d) Parce que la chienne est un personnage plus présent et important que le fils.
- e) Parce que la chienne est plus sympathique que le fils.

5. Les lignes 2 à 19 correspondent à un passage de quel type ?

- a) Narratif
- b) Explicatif
- c) Argumentatif
- d) Descriptif
- e) Dialogal

9

6. Quelle est l'utilité de ce passage (lignes 2 à 19) ?

- a) Nous montrer que l'auteur connaît des mots littéraires.
- b) Créer l'ambiance du récit.
- c) Allonger le texte pour qu'il puisse s'agir d'une nouvelle.
- d) Ralentir le rythme du récit.
- e) Nous montrer que la veuve est une femme malheureuse.

7. Quelle partie du texte représente la situation initiale ?

- a) Lignes 1 à 4
- b) Lignes 1 à 12
- c) Lignes 1 à 17
- d) Lignes 1 à 22
- e) Lignes 1 à 24

8. Quel est l'élément perturbateur ?

- a) Lorsqu'Antoine est tué par un coup de couteau.
- b) Lorsque la bête se met à hurler.
- c) Lorsque la mère parle à son fils.
- d) Lorsque la mère et la chienne veillent le corps jusqu'au matin.

9. Lequel de ces passages du texte n'est pas de type narratif ?

- a) Lignes 23 et 24
- b) Lignes 33 à 36
- c) Lignes 37 à 42
- d) Lignes 63 à 67
- e) Lignes 109 à 112

10. Quel est le type de narrateur de cette nouvelle ?

- a) *Narrateur participant* puisqu'il est un personnage dans la nouvelle.
- b) *Narrateur témoin* parce qu'il nous raconte ce qu'il voit ou a vu.
- c) *Narrateur dieu* parce qu'il nous raconte ce qui se passe dans la tête des personnages.
- d) *Narrateur partisan* parce qu'il prend le parti de l'un des personnages..

11. Qui est le héros (héroïne) de ce récit ?

- a) Antoine Saverini
- b) La veuve Saverini
- c) La chienne Sémillante
- d) Nicolas Ravolati

12. Qui est l'opposant de ce héros (héroïne) ?

- e) Antoine Saverini 10
- f) La veuve Saverini
- g) La chienne Sémillante
- h) Nicolas Ravolati

13. Qui est l'adjuvant de ce héros (héroïne) ?

- a) Antoine Saverini
- b) La veuve Saverini
- c) La chienne Sémillante
- d) Nicolas Ravolati

14. Trouve parmi les mots suivants le synonyme du mot vendetta

- a) Vengeance
- b) Vente
- c) Sardaigne
- d) Violence
- e) Village

15. L'auteur utilise principalement deux temps de verbes : l'imparfait et le passé simple. L'imparfait est utilisé dans des séquences :

- a) Descriptives
- b) Explicatives
- c) Narratives

- d) Argumentatives
- e) Dialoguées

16. Le passé simple est utilisé dans des séquences :

- a) Descriptives
- b) Explicatives
- c) Narratives
- d) Argumentatives
- e) Dialoguées

17. La durée réelle et la durée narrative sont-elles équivalentes ?

- a) Oui, parce que la longueur du texte est équivalente à la longueur des péripéties.
- b) Non, parce que certaines parties écrites du texte sont courtes, mais représentent beaucoup de temps.
- c) Il est impossible de connaître la durée réelle, il est donc impossible de répondre à cette question.

TEXTE 3

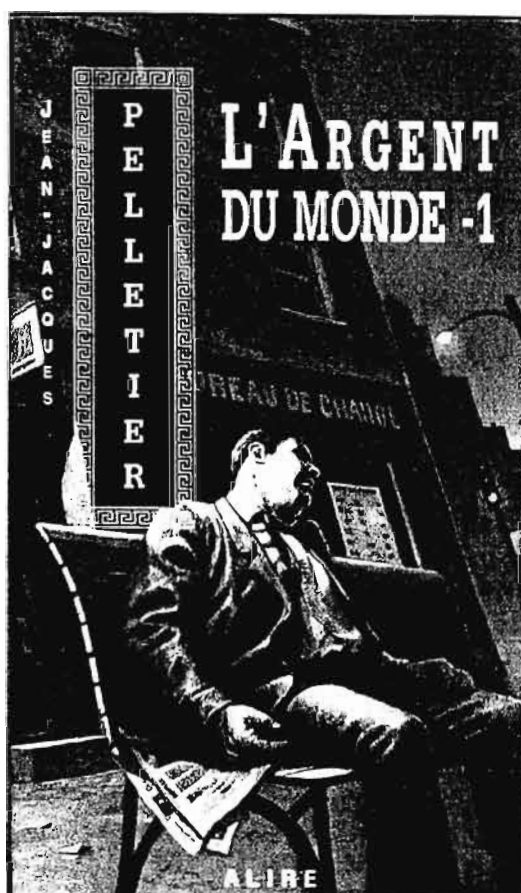
Texte continu à dominante narrative et explicative ainsi qu'un texte non continu sous forme d'image.

Description Les prochaines questions visent à évaluer votre compréhension de ce qui sert de support à l'histoire dans un roman, c'est-à-dire la première et la quatrième de couverture, la notice bibliographique et la première page du roman. Dans ces quatre parties, on peut trouver plusieurs renseignements sans même avoir lu le roman au complet.

Attention ! Chaque partie de roman est identifiée par un numéro écrit entre parenthèses.

L'ARGENT DU MONDE

(1) PREMIÈRE DE COUVERTURE



(2) PREMIÈRE PAGE DE L'HISTOIRE

Toute société est un ensemble de mécanismes qui a pour fonction de déterminer qui vit et qui meurt. Qui a accès aux moyens permettant d'assurer la prolongation, la sécurité, le bien-être de son existence...et qui n'en a pas les moyens.

Le contrôle de cette répartition et des mécanismes qui la régulent s'appelle l'exercice du pouvoir.

Lorsque les formes du pouvoir se décomposent, la société entière se désintègre. La représentation dramatique de cette désintégration sociale a pour nom l'apocalypse..

LEONIDAS FOGG, Pour une gestion rationnelle de la manipulation, 1-Gérer l'apocalypse.

MONTREAL, 1 H 17

Le paysage tournait comme s'il était tout à coup pris de folie.

Stephen Semco se rappela la dernière fois qu'il avait accompagné son fils dans les manèges de La Ronde. La grande roue, la catapulte...

Puis son esprit dériva.

Il revit le visage de Dominique. Passa mentalement le bout des doigts sur sa joue. Recréa dans son esprit la forme particulière de ses yeux. Le dessin de ses lèvres... Avec l'argent de l'assurance, elle n'aurait plus besoin de travailler au bar. Elle pourrait vivre de façon confortable. Même en s'occupant d'Ivan...Elle serait une bonne mère pour lui. Il n'en doutait pas...Et puis, elle pourrait

(3) BIOGRAPHIE DE L'AUTEUR



JEAN-JACQUES PELLETIER...

...enseigne la philosophie depuis plusieurs années au cégep Lévis-Lauzon. Il siège également sur plusieurs comités de retraite et de placement.

Écrivain aux horizons multiples, le thriller est pour lui un moyen d'intégrer de façon créative l'étonnante diversité de ses centres d'intérêts : mondialisation des mafias et de l'économie, l'histoire de l'art, gestion financière, zen, guerres informatiques, chamanisme, évolution des médias, progrès scientifiques, troubles de la personnalité, stratégies géopolitiques...

Depuis *L'Homme trafiqué* jusqu'à *L'Argent du monde*, c'est un véritable univers qui se met en place. Dans l'ensemble de ses romans, sous le couvert d'intrigues complexes ou troublantes, on retrouve un même regard ironique, une même interrogation sur les enjeux fondamentaux qui agitent notre société.

Pour ce qui est de maintenir un minimum de chaos créateur dans son existence, il continue à s'en remettre à ses deux chats, Philomène et Bunjii.

(4) QUATRIÈME DE COUVERTURE

«JEAN-JACQUES PELLETIER NE SE BORNE PAS À CONTINUER POUR NOTRE PLUS GRAND PLAISIR LA LITTÉRATURE D'ESPIONNAGE: IL LUI DONNE UNE AMPLEUR ET UN SOUFFLE QU'ELLE N'AVAIT GUÈRE CONNUS SOUS NOS LATITUDES.»
NUIT BLANCHE

L'Argent du monde - 1

Pour l'inspecteur Théberge, tout débute avec la découverte, dans la voiture d'un gestionnaire, du corps totalement exsangue d'une danseuse de club. Or, quelques temps plus tard, le milieu financier de Montréal est secoué par les décès – mort suspecte, suicide, assassinat – de plusieurs gestionnaires et par la «disparition» de 750 millions de dollars des coffres de la Caisse de dépôt et placement du Québec. Y aurait-il un lien entre tous ces événements ? se demande l'inspecteur. Et qui donc aurait intérêt à faire croire qu'un vampire hante les rues de Montréal ?

Pour F, la directrice de l'Institut, tout indique que le Consortium cherche à implanter au Québec une colossale machine à blanchir de l'argent. Patiemment, avec l'aide de Blunt, Hurt, des Jones et de Chamane – un jeune hacker -, elle poursuit le travail d'analyse et d'enquête. Pour réussir à contrer encore une fois le Consortium, dont les moyens et les ramifications semblent sans limites, L'institut devra s'engager dans une nouvelle et très inégale lutte...

L'Argent du monde : un voyage hallucinant dans l'univers des fraudes financières et de la manipulation des individus.

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne : Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses). N'oubliez pas d'utiliser les quatres parties du roman L'argent du Monde.

1. On retrouve le nom de l'auteur dans les parties

- a) 1-2-4
- b) 1-3-4
- c) 2-3-4
- d) 1-2-3

2. On retrouve la trame narrative du roman (le sprécisions sur l'histoire) dans la partie

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

3. On retrouve l'époque de l'histoire dans la partie

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

4. On retrouve le ou les lieux de l'histoire dans les parties

- a) 1-2
- b) 2-3
- c) 2-4
- d) 3-4

5. On peut reconnaître le type de narrateur dans les parties

- a) 1-2
- b) 1-3
- c) 2-3
- d) 2-4

6. On retrouve une critique du roman dans la partie

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

7. Dans quelles parties du roman est-il question de manipulation d'individus ?

- a) 1-2
- b) 1-3
- c) 2-3
- d) 2-4
- e) 3-4

8. Qui est F ?

- a) Une inspecteur de police
- b) Une danseuse de club
- c) Une employée de la caisse de dépôt
- d) La directrice du Consortium
- e) La directrice de l'institut

9. Dans le titre du roman l'Argent du Monde, à qui réfère le mot *Monde* ?

- a) Les contribuables de Montréal
- b) La Planète Terre
- c) Une organisation criminelle internationale
- d) La Caisse de Dépôt et de Placement du Québec
- e) Des gestionnaires montréalais

TEXTE 4

Texte à dominante argumentative

PRODUIRE POUR DISNEY N'EST PAS UN CONTE DE FÉES

Michel Egger et Cédric Lanier

- Par 1 Noël, c'est le temps béni pour Disney. Si la multinationale de Mickey enchante nos bambins en leur « faisant les poches » comme le chante Renaud, elle suce le sang de ses sous-traitants dans les pays du Sud. A preuve, une enquête récente sur plusieurs usines en Chine. La contestation gronde...
- Par 2 Noël, c'est le temps béni des magasins de jouets. Ils réalisent, à cette époque, 40 à 50% d'un chiffre d'affaires annuel estimé en Suisse à 642 millions de francs, soit près de 100 francs par habitant. C'est aussi le moment fort de Disney, qui sort toujours en décembre son grand film de l'année. Quatre semaines après son lancement aux Etats-Unis, Tarzan avait déjà engrangé plus de 165 millions de dollars, soit 45 millions de plus que ce qu'il a coûté.
- Par 3 On connaît les clés du succès de l'empire Disney. Primo, une machinerie commerciale très habile et efficace où, pour reprendre l'expression d'un chef d'édition, « comme pour le cochon, tout est mis à profit ». La transnationale exploite non seulement tous les produits et leurs dérivés – à travers notamment des cessions de licences à des grandes marques comme Mc Donald –, mais aussi les réseaux mondialisés de sous-traitance pour leur fabrication. Comme l'indique une étude récente, plus de 15'000 usines fabriquent des jouets, vêtements, gadgets aux figurines et logo Disney aux quatre coins de la planète. En particulier dans des pays comme l'Indonésie, le Vietnam, la Thaïlande, Sri Lanka, Haïti, Macao et bien sûr la Chine, où les coûts de production sont bas, les syndicats faibles ou inexistants, les protections légales minimales et lacunaires. Futur membre de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), la Chine est le principal producteur de jouets au monde. Entre 1994 et 1998, les importations de jouets chinois en Suisse ont augmenté de 60% pour atteindre 20% du total (50% pour les poupées, figurines et peluches) –, chiffre auquel s'ajoutent celles qui transitent par l'Allemagne.
- Par 4 Secundo, une image de marque construite à la force du poignet où l'idéologie et la culture d'entreprise forment un tout. D'un côté, Disney propage une vision du monde idéalisée, sans conflits ni contradictions, et une morale boy-scouts qui exaltent les grandes valeurs du rêve américain,

la solidarité familiale et le retour à un état de nature édénique. De l'autre, « sûre qu'en rendant ses employés heureux, ils rendront les clients heureux », elle claironne sur son site internet « mettre en premier les gens. Des employés souriants, des espaces clean, des échanges aimables et un service incroyable se combinent pour produire un environnement magique. »

- Par 5 Dans ce même souci de son image de marque, sous la pression de campagnes internationales et d'un groupe d'actionnaires, Disney a adopté en 1997 un code de conduite conforme à celui proposé par l'administration Clinton pour ses fournisseurs et leurs sous-traitants. Prônant un comportement éthique et responsable dans toutes les opérations, ce code-modèle demande aux fabricants de produits Disney de respecter les droits fondamentaux de leurs employés (libre association et négociation collective comprises) et de « reconnaître que les salaires sont essentiels pour couvrir leurs besoins vitaux ». Selon la direction de Disney, il a été traduit en plus de 50 langues et remis à tous les fournisseurs, avec l'obligation de l'afficher dans un endroit bien en vue.
- Par 6 « Nous sommes fiers de ce code et croyons que notre système de contrôle est l'un des plus avancés qui soit, écrivait en février Dimitri Agratchev, directeur de la communication de Disney, à une organisation non-gouvernementale (ONG) de Hongkong. Nous avons fait plus de 10'000 audits dans le monde, par nos propres experts et des sociétés professionnelles indépendantes » – notamment la Société générale de surveillance (SGS).
- Par 7 Pourtant, ce code semble jusqu'ici n'être resté qu'un tigre de papier. A l'évidence, il n'y a pas que ses figurines que Disney use jusqu'à la corde. Sur le terrain, dans les usines du Sud, celui qui apparaît comme « l'enchanteur des temps modernes » cache un redoutable exploiteur. Les égards apparents pour ses employés directs – traités à égalité qu'ils soient mariés, concubins ou homosexuels – ne valent pas pour ceux qui, aux quatre coins du monde, triment pour la compagnie. Là, la magie devient noire, le sourire grimace, le rêve cauchemar. Comme le disait un employé d'un fournisseur à Haïti, « si Disney traite les animaux comme des êtres humains dans ses films, il nous traite, nous êtres humains, comme des animaux. »
- Par 8 C'est également ce que révèle une enquête récente publiée par le Comité industriel chrétien de Hongkong (HKCIC), soutenu par *Pain pour le prochain*, qui a procédé pendant plusieurs mois à une trentaine d'interviews parmi les 1'100 employés de quatre usines de Chine du Sud produisant des

vêtements, chaussures et poupées pour Disney : Sheng Li, Midway Daily Products Ltd., Guo Nian Garment Factory et Chi Li An Footwear Factory.

- Par 9 Cette enquête – la première chez des sous-traitants de Disney – est accablante. Elle révèle des conditions de travail calamiteuses, qui violent systématiquement les dispositions légales. Ainsi, les ouvrières, pour la plupart des femmes entre 18 et 25 ans, n'ont le plus souvent pas de contrat. Elles n'ont pas d'assurance médicale et sociale. Elles travaillent 11 à 13 heures par jour, parfois même jusqu'à 16 heures sept jour sur sept en haute saison. Payées à la pièce, elles gagnent en moyenne 100 francs par mois, soit trois fois moins que le minimum vital pour une petite famille dans une grande ville. En comparaison, le salaire annuel du PDG de Disney, Michael Eisner, dépasserait les 750'000 dollars, auquel s'ajoutent des dizaines de millions provenant de son paquet d'actions. Selon la Campagne internationale sur les jouets, moins d'un centième de son revenu suffirait à rémunérer de manière décente 1'000 travailleurs pendant 100 ans!
- Par 10 Dans les usines, la discipline est rude : tout retard, absence, oubli d'éteindre une lampe ou usage de matériel non autorisé est sanctionné par une amende, qui peut être salée. Lors de leur engagement, les travailleuses doivent s'acquitter de cautions qui peuvent atteindre jusqu'à un mois de salaire, et dont elles ne revoient souvent pas la couleur. Les logements – des dortoirs – sont exigus et surpeuplés. A un endroit, les enquêteurs ont même trouvé une dizaine de femmes partageant une chambre de 12 m² !
- Par 11 Disney n'a pas daigné comparaître pour dialoguer avec des représentants de la société civile. Cette politique du silence, pour ne pas dire de l'autruche, semble une constante de l'empire de la distraction. Interpellée en Suisse, au siège européen et à la centrale californienne de Burbank, Disney n'a pas daigné répondre à nos questions. « Ce n'est qu'après des mois de demandes, des lettres innombrables, que les représentants de Disney à Hongkong ont accepté de nous recevoir en septembre dernier. Mais rien n'est sorti de la discussion, regrette Alice Kwan. Pire, dans plusieurs cas que nous avons dénoncés, plutôt que de responsabiliser son fournisseur et d'essayer d'améliorer la situation, Disney a simplement retiré ses commandes, mettant en péril les emplois. »
- Par 12 Pour Chan Ka Wai, directeur du HKCIC, « tout cela prouve que Disney n'assume pas vraiment sa responsabilité sociale et que son code n'est que de la poudre aux yeux, une opération de relations publiques. Tant que l'entreprise ne le mettra pas en œuvre chez ses fournisseurs, tant qu'elle n'établira pas un contrôle indépendant avec la participation des travailleurs

et en reconnaissant leur droit à s'organiser, rien ne changera. » Au début de cette année, conscient que de telles pratiques pourraient nuire à long terme à la réputation de Disney, et donc à sa rentabilité, un groupe d'actionnaires a déposé une résolution demandant l'adoption de telles mesures et plus de transparence.

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne : Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

1. Quel est le but principal poursuivi par les auteurs de ce texte ?

(Attention ! Il faut tenir compte des caractères en italique et de l'affirmation.)

- a) Nous *informer* que la compagnie Disney éprouve des difficultés avec les syndicats de ses centres de production.
- b) Nous *expliquer* que la compagnie Disney exploite ses sous-traitants.
- c) Nous *démontrer* que la compagnie Disney fait attention au bien-être de ses employés.
- d) Nous *convaincre* que la compagnie Disney impose des conditions de travail inhumaines à ses sous-traitants.
- e) Nous *conscientiser* aux effets néfastes de la surconsommation dans les sociétés européennes.

2. Quel est le ton adopté par l'auteur de ce texte ?

- a) Neutre
- b) Critique
- c) Hautain
- d) Moralisateur
- e) Professoral

3. Quel est le point de vue adopté par l'auteur ?

- a) Un point de vue neutre
- b) Un point de vue défavorable
- c) Un point de vue favorable
- d) Un point de vue mitigé / partagé

4. «... dans les pays du sud...» Pourquoi n'est-il pas question du Mexique puisqu'il est question dans ce texte de «pays du sud»?

- a) Parce que le problème de production au Mexique est réglé depuis l'accord de l'ALÉNA (accord Canada / États-Unis / Mexique)
- b) Parce que les pays du sud ne sont pas tous membres de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC)
- c) Parce qu'il est question de l'expansion commerciale de la Chine qui n'est pas sur le même continent que le Mexique
- d) Parce qu'il est principalement question de pays qui sont au sud d'un autre continent que l'Amérique

5. Quelle est la valeur du titre de ce texte ?

- a) Une valeur informative parce qu'il nous donne seulement des renseignements sur le texte qu'il coiffe.
- b) Une valeur de rappel parce qu'il nous rappelle un événement passé.
- c) Une valeur incitative parce qu'il veut donner au lecteur le goût de lire le texte.
- d) Une valeur ludique parce que ce titre veut nous divertir.
- e) Aucune valeur parce qu'il n'est pas relié directement au sujet du texte.

6. Il existe trois stratégies argumentatives laquelle ou lesquelles a ou ont utilisé l'auteur dans ce texte ? (voir ci-dessous pour une brève description de chacune)

- a) La démonstration seule
- b) La réfutation seule
- c) L'explication seule
- d) La démonstration et la réfutation
- e) La réfutation et l'explication

Attention ! Rappel

- ❖ la démonstration lorsque l'auteur nous prouve le bien fondé de sa thèse en utilisant le raisonnement
- ❖ l'explication lorsque l'auteur nous explique quelque chose dans le but de nous influencer
- ❖ la réfutation lorsque l'auteur nous démontre la fausseté d'argumentation en apportant des preuves contraires

7. Quelle est l'idée principale exprimée dans le troisième paragraphe ?

- a) La Chine et un pays où les coûts de production sont bas, les syndicats faibles ou inexistantes, les protections légales minimales et lacunaires.
- b) Disney est une machine commerciale très habile et efficace où tout est mis à profit.
- c) La transnationale exploite tous les produits, leurs dérivés et des réseaux mondialisés de sous-traitance pour leur fabrication

- d) Disney fait des cessions à des grandes marques comme Mc Donald.
- e) La Chine est le principal producteur de jouets au monde et exporte en Suisse notamment.

8. Dimitri Agratchev, directeur de la communication chez Disney, écrit que la compagnie est fière du code de conduite de la compagnie, replace dans l'ordre les arguments qu'apporte l'auteur pour exprimer son désaccord à ce qu'à écrit Agratchev. ? (par 6)

1. le code ne semble être resté qu'un tire de papier
 2. les égards apparents pour ses employés directs n'effacent pas le tort qu'ils font aux autres employés dans le monde
 3. Une enquête accablante révèle des conditions de travail terribles
 4. «l'enchantement des temps modernes» cache un redoutable exploiteur
- a) 1-4-2-3
 - b) 4-3-2-1
 - c) 1-3-2-4
 - d) 2-3-1-4
 - e) 1-5-4-3

9. Quel est le sens de l'expression suivante : «comme pour le cochon, tout est mis à profit» ? (par 3)

- a) Les animaux sont traités comme des humains dans les films de Disney
- b) Disney a adopté un code de conduite pour tous ses employés
- c) Le salaire annuel du PDG de Disney dépasserait les 750 000\$
- d) La vision du monde de Disney est idéalisée, sans conflits ni contradiction
- e) La compagnie Disney exploite ses produits, mais aussi ses employés

10. Quel est le sens de l'expression suivante lorsqu'il est question du code de Disney : «un tigre de papier» ? (par 7)

- a) Le code de Disney défend les droits fondamentaux de ses employés
- b) Le code de Disney permet à la compagnie d'être «l'enchantement des temps modernes»
- c) Le code de Disney permet un système de contrôle des plus avancés qui soit
- d) Le code de Disney a été écrit et est affiché dans ses entreprises
- e) Le code de Disney a été écrit pour une opération de relations publiques

11. Replace dans l'ordre les idées principales du texte

1. Disney ne veut pas répondre des conditions dans ses usines
2. Disney tente de conserver une bonne image de sa compagnie
3. Disney maltraite ses sous-traitants selon une enquête
4. Disney est une machine commerciale efficace
5. Disney adopte un code de conduite

- a) 4-3-2-5-1
- b) 1-3-4-5-2
- c) 4-2-5-3-1
- d) 1-2-4-3-5
- e) 4-1-3-2-5

12. Quelle expression est vraie concernant le code de conduite de Disney mentionné dans le texte ? (Attention ! Il faut tenir compte des caractères en italique et de l'affirmation.)

- a) Disney *applique* dans le quotidien un code pour ses sous-traitants
- b) Disney *a écrit* un code de conduite pour ses sous-traitants
- c) Disney *impose* un code de conduite à ses sous-traitants
- d) Disney *s'assure* que ses sous-traitants *comprennent* le code
- e) Disney *voudrait écrire* un code de conduite pour ses sous-traitants

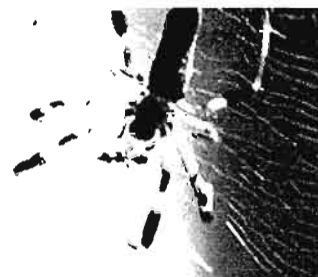
TEXTE 5

Texte à dominante explicative

DU FIL D'ARAIGNÉE TRANSGÉNIQUE

Isabelle Montpetit

L'araignée est un prédateur redoutable, qui paralyse sa proie avant de la dévorer. Mais son arme la plus perfectionnée, c'est sa toile. Pratiquement invisible, elle est faite d'un fil à la fois élastique et résistant, ce qui lui permet d'arrêter en vol de gros insectes.



Le fil de trame est plus résistant que le Kevlar, mais aussi plus solide et plus élastique qu'un fil d'acier de même poids. Si on fabriquait avec du fil d'araignée un câble de la grosseur du pouce, on pourrait soulever une dizaine d'autobus.

Un tissu en fil d'araignée pourrait résister à une balle de fusil. On pourrait donc en faire des vêtements pare-balles. Pas étonnant que l'armée des États-Unis tente depuis plusieurs années de produire du fil d'araignée. Mais contrairement au ver à soie dont l'élevage est facile, les araignées sont impossible à élever : elles se dévorent entre elles.

C'est au bout de son abdomen, dans des structures appelées filières, que l'araignée tisse son fil, un assemblage de protéines produites sous le contrôle de certains gènes. Ce sont ces gènes que l'entreprise Nexia, en banlieue de Montréal, a choisi d'utiliser. Des gènes de fil d'araignée isolés et brevetés par des chercheurs des États-Unis et pour lesquels Nexia a obtenu une licence. Une pratique contestée mais de plus en plus fréquente. C'est ainsi qu'en collaboration avec l'armée des États-Unis, Nexia a été la première à produire du fil d'araignée en laboratoire.

Nexia a mis au point un procédé qui permet de purifier ces protéines sans les détruire. Les protéines en solution passent ensuite sous pression dans des trous microscopiques, ce qui les force à s'aligner les unes contre les autres pour former une fibre. Enfin, on exerce une traction sur le fil. Cette étape est cruciale pour stabiliser la structure de la fibre et lui conférer ses propriétés mécaniques.

Le résultat : une fibre que Nexia a baptisée BioSteel. Comme le véritable fil d'araignée, elle peut absorber des chocs importants. Par contre, elle n'est pas encore capable de soutenir le même poids qu'un fil d'araignée de même diamètre.

Pour le moment, le BioSteel n'est pas au point pour la fabrication des vestes pare-balles. Nexia pourrait y remédier en améliorant ses méthodes de filage ou en bricolant les gènes pour accroître la force du fil.

En attendant, le BioSteel pourrait servir à faire des sutures chirurgicales et même du fil à pêche biodégradable. Contrairement au fil de nylon, une fois rompu, il se désintégrerait après quelques mois passés sous l'eau.

Mais quelles que soient les applications envisagées, les cellules du laboratoire ne produisent que de toutes petites quantités de protéines. Nexia doit aller plus loin, si elle veut assurer la viabilité économique du projet. Son ambition est grande: produire les protéines en quantité industrielle... dans le lait de chèvres.

Des chèvres porteuses d'un gène d'araignée

Au départ, le gène d'araignée a été introduit dans des embryons de chèvres, qui ont par la suite été implantés dans des mères porteuses. À leur naissance, les chevreaux sont devenus les fondateurs d'une lignée porteuse de gènes d'araignées.

En juillet 2002, Nexia annonçait qu'une centaine de chèvres transgéniques produisent désormais, dans leur lait, la protéine de fil d'araignée. Et le premier produit que Nexia veut mettre en marché, c'est du fil pour les sutures chirurgicales.

Si tout se passe comme prévu, des sutures en fil d'araignée pourraient bientôt être commercialisées. Mais pour les autres applications, il reste encore beaucoup à faire, notamment améliorer la qualité des fibres et augmenter la taille du troupeau. Ce n'est pas demain qu'on verra des policiers vêtus de vestes pare-balles en fil d'araignée !

QUESTIONS ET CONSIGNES

Consigne pour les questions 1 à 4 : Nous vous avons fournis dans un tableau des faits que nous avons tirés du texte. Ces faits sont des causes qui chacune ont entraîné une conséquence. Nous vous demandons d'utiliser les choix suivants afin de compléter le tableau qui attribue une conséquence à chaque cause. Encerclez vos réponses sur le questionnaire et reportez -les sur la feuille prévue à cet effet (feuille-réponses).

Choix de réponses à utiliser pour compléter le tableau ci-dessous :

- a) Elles produisent des protéines de fil d'araignée.
- b) L'armée des Etats-Unis tente de produire du fil d'araignée.
- c) Nexia veut commercialiser du fil pour les sutures chirurgicales.
- d) On ne verra pas demain des vestes pare-balles en fil d'araignées.
- e) Nexia veut assurer la viabilité économique de son projet.

	CAUSES	→	CONSÉQUENCES
1	Le fil d'araignée pourrait résister à une balle (d'arme à feu).	a e	b c d
2	Les cellules du laboratoire ne produisent que de petites quantités de protéines	a e	b c d
3	On a donné des gènes d'araignées à des chèvres	a e	b c d
4	Des chèvres produisent des gènes d'araignées dans leur lait	a e	b c d

Consigne pour les questions 5 à 11 : Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

5. Lequel de ces produits Nexia veut mettre en premier sur le marché ?

- a) De la protéine de fil d'araignée.
- b) Du fil pour les sutures chirurgicales.
- c) Des vestes pare-balles.
- d) Du fil à pêche biodégradable.
- e) Du lait de chèvre protéiné.

6. Quel est le sujet (principal) de ce texte ?

- a) L'araignée est un dangereux prédateur grâce à sa toile.
- b) Un laboratoire de Montréal fabrique du fil d'araignée.
- c) Les sortes d'araignées et les toiles qu'elles tissent.
- d) Il existe maintenant des chèvres-araignées.
- e) Des manipulations génétiques faites dans l'armée américaine.

7. Le titre du texte «du fil d'araignée transgénique» signifie :

- a) Que l'on fabrique du fil d'araignée aussi résistant que du Kevlar,
- b) qu'il existe du fil d'araignée pouvant soulever une dizaine d'autobus,
- c) qu'il est possible de faire produire du fil par des araignées en laboratoire,
- d) qu'on peut faire produire de la protéine de fil d'araignée par des chèvres,
- e) que l'on mélange le fil d'araignée à du fil de nylon pour le rendre superrésistant.

8. Quelles sont les trois étapes de la fabrication du fil , parmi les choix suivants, qui sont propres à l'araignée ?

ÉTAPES DE LA FABRICATION DU FIL

- 1. Assemblage de protéines / contrôle par les gènes
- 2. Tissage du fil
- 3. Purification des protéines
- 4. Filières
- 5. Traction du fil
- 6. Alignement des protéines sous pression

- a) 1-2-3
- b) 1-2-4
- c) 1-3-5
- d) 2-4-6
- e) 3-4-5

9. Quelles sont les trois étapes de la fabrication du fil , parmi les choix suivants, qui sont propres au laboratoire ?

ÉTAPES DE LA FABRICATION DU FIL

- 1. Assemblage de protéines / contrôle par les gènes
- 2. Tissage du fil
- 3. Purification des protéines
- 4. Filières
- 5. Traction du fil
- 6. Alignement des protéines sous pression

- a) 1-3-6
- b) 1-3-5
- c) 2-4-6
- d) 3-4-5
- e) 3-5-6

10. Replacez dans l'ordre les étapes de fabrication du fil chez l'araignée**ÉTAPES DE LA FABRICATION DU FIL**

1. Assemblage de protéines / contrôle par les gènes
2. Tissage du fil
3. Purification des protéines
4. Filières
5. Traction du fil
6. Alignement des protéines sous pression

- a) 3-5-2
- b) 4-1-2
- c) 2-4-6
- d) 5-6-2
- e) 4-2-3

11. Replacez dans l'ordre les étapes de fabrication du fil en laboratoire**ÉTAPES DE LA FABRICATION DU FIL**

1. Assemblage de protéines / contrôle par les gènes.
2. Tissage du fil.
3. Purification des protéines.
4. Filières.
5. Traction du fil.
6. Alignement des protéines sous pression.

- a) 4-1-2
- b) 2-4-6
- c) 3-6-5
- d) 6-2-5
- e) 3-4-6

TEXTE 6

Courts textes à dominante informative

TITRE : _____**1703 – Japon**

En 1703, à Awa, au Japon, les vagues générées par un tsunami font 100 000 victimes.

1883 - Krakatoa

Les 26 et 27 août 1883, l'île de Krakatoa est détruite par de spectaculaires explosions sous-marines. L'explosion du volcan projette des cendres à 80 km de hauteur et est entendue jusqu'en Australie, à 4000 km de là. Les îles voisines sont ensevelies sous 60 mètres de cendres et de débris volcaniques. L'effondrement du volcan déclenche une série de tsunamis. La vague la plus haute, qui atteint 35 mètres, dévaste près de 300 villes et villages côtiers de Java et Sumatra, faisant 36 000 morts.

1946 – Hawaï

Le 1er avril 1946, un violent tremblement de terre est enregistré près de Dutch Harbor, dans les îles Aléoutiennes. Un important tsunami traverse l'océan Pacifique et frappe Hawaï. Honolulu et la baie d'Hilo sont les zones les plus touchées. À Hilo, on compte 95 morts, un mur d'eau de 10 mètres s'étant abattu sur la ville. Le tsunami balayera aussi la côte ouest américaine, mais sans provoquer beaucoup de dommages.

1960 - Chili, Hawaï, Japon et Philippines

Le 22 mai 1960, un séisme de 8,3 à l'échelle de Richter se produit près de la côte chilienne. Un tsunami détruit ou endommage toutes les villes côtières sur une distance de 900 km, faisant 2000 victimes au Chili. Poursuivant son chemin, la vague voyage sur 10 000 km jusqu'à Hawaï. À Hilo, le tsunami fait 61 morts. Vingt-deux heures plus tard, après avoir encore franchi 5000 km, des vagues de 6 à 10 mètres font plus d'une centaine de victimes au Japon et aux Philippines.

2004 - Indonésie, Sri Lanka, Inde, Thaïlande

Le 26 décembre 2004, un séisme d'une magnitude de 9 sur l'échelle de Richter se produit dans l'océan Indien, au large de l'île indonésienne de Sumatra. Les vagues géantes qu'il engendre frappent une dizaine de pays, faisant près de 300 000 victimes. Les plus touchés sont l'Indonésie, le Sri Lanka, l'Inde et la Thaïlande, mais on compte aussi une centaine de morts en Malaisie et au Myanmar. Les vagues atteignent les côtes africaines de la Somalie, du Kenya et de la Tanzanie, où elles font quelque 300 morts.

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne: Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

1. Vous avez peut-être remarqué qu'il n'y a pas de titre à cet article. Lequel des titres suivants est le plus approprié en tenant compte du contenu de ces courts textes ?

- a) Les séismes les plus meurtriers de l'histoire.
- b) Les tremblements de terre et les Tsunamis.
- c) Les catastrophes naturelles.
- d) Les grands Tsunamis de l'histoire.
- e) Une chronologie bien macabre.

2. Quel est le ton employé dans ces textes ?

- a) Neutre.
- b) Critique.
- c) Hautain.
- d) Moralisateur.
- e) Professoral.

3. Quelle est l'intention principale de l'auteur de ces textes ?

- a) Nous effrayer.
- b) Nous conscientiser.
- c) Nous informer.
- d) Nous convaincre.
- e) Nous divertir.

4. Selon ces textes, quel tsunami n'a pas été causé par un tremblement de terre ?

- a) Le tsunami du Japon.
- b) Le tsunami du Krakatoa.
- c) Le tsunami d'Hawaï.
- d) Le tsunami du Chili, d'Hawaï, du Japon et des Philippines.
- e) Le tsunami d'Indonésie, du Sri Lanka, de l'Inde et de la Thaïlande.

5. En quelle année a eu lieu le Tsunami le plus meurtrier ?

- a) En 1703.
- b) En 1883.
- c) En 1946.
- d) En 1960.
- e) En 2004.

6. Lesquels de ces textes mentionnent la hauteur des vagues des Tsunamis ?

- 1) Le texte sur le tsunami du Japon.
- 2) Le texte sur le tsunami du Krakatoa.
- 3) Le texte sur le tsunami d'Hawaï.
- 4) Le texte sur le tsunami du Chili, d'Hawaï, du Japon et des Philippines.
- 5) Le texte sur le tsunami d'Indonésie, du Sri Lanka, de l'Inde et de la Thaïlande.

- a) 1-2-4
- b) 2-3-4
- c) 3-4-5
- d) 1-3-5
- e) 2-4-5

7. Selon le registre de langage employé dans ces textes, à qui s'adresse ces textes ?

- a) À un public composé d'enfants de l'école primaire.
- b) À des scientifiques.
- c) À un club de l'âge d'or.
- d) À des adultes spécialistes des Tsunamis.
- e) À des jeunes et des adultes.

8. Les Etats-Unis ont créé une agence de surveillance des Tsunamis à la suite d'un séisme qui a touché leur pays. Malgré l'agence, la même région qui avait été touchée avant la création de l'agence a été encore une fois dévastée. Quel est le Tsunami qui a motivé la création de l'agence ?

- a) Le tsunami du Japon.
- b) Le tsunami du Krakatoa.
- c) Le tsunami d'Hawaï.
- d) Le tsunami du Chili, d'Hawaï, du Japon et des Philippines.
- e) Le tsunami d'Indonésie, du Sri Lanka, de l'Inde et de la Thaïlande.

TEXTE 7

Texte continu informatif court

MALADIES SEXUELLEMENT TRANSMISSIBLES
CE QU'IL FAUT SAVOIR SUR LES MALADIES VÉNÉRIENNES

Généralités

Les maladies sexuellement transmissibles (MST), appelées aussi maladies vénériennes, font partie des maladies infectieuses. Plus de 20 d'entre elles sont causées par des bactéries, des virus, des champignons ou des parasites. La caractéristique commune aux MST réside dans le fait qu'elles sont principalement transmises lors des rapports sexuels. Par contre, le caractère contagieux de l'agent pathogène, l'évolution de la maladie ainsi que les mesures thérapeutiques et prophylactiques diffèrent selon le type d'affection.

Syphilis

La syphilis est causée par des bactéries spiroïdales (*Treponema pallidum*). Quand elle n'est pas traitée, elle se déroule en quatre stades: lors du stade I, environ trois semaines après la contamination, apparaît un chancre non douloureux à l'endroit où l'infection a eu lieu (généralement sur le pénis ou sur la vulve). Les ganglions lymphatiques de l'aîne enflent. En règle générale, ce chancre disparaît également sans traitement. L'affection progresse pendant 6 semaines environ avant d'atteindre le stade II où les bactéries s'étendent à tout le corps et provoquent des éruptions cutanées, de la fièvre et une tuméfaction des ganglions lymphatiques. Ces manifestations disparaissent momentanément, mais resurgissent toutefois occasionnellement sur de longues années. Si aucun traitement n'est entrepris à ce stade-là, la maladie attaque les organes internes, en particulier le système nerveux, ainsi que la moelle épinière au stade III (troubles de la motricité) et le cerveau au stade IV (démence).

L'infection est diagnostiquée au moyen d'un examen au microscope ou d'un test sérologique. Un traitement aux antibiotiques (p.ex. pénicilline) administré dès les premiers stades mène à une guérison complète. Les lésions causées par les stades ultérieurs (III et IV) sont toutefois irréversibles, même si les bactéries sont détruites par les médicaments.

Condylome génital

Environ quatre semaines après la contamination, des verrues se forment dans la région génitale. Elles sont causées par des virus (Papillomavirus) et peuvent être

éliminées chirurgicalement (laser, azote liquide, électrocoagulation ou scalpel). Certains sont soupçonnés d'être la cause du cancer de l'utérus chez certaines femmes.

Infections à chlamydia

Très répandues, ces infections sont causées par des bactéries (*Chlamydia trachomatis*). Elles provoquent de pénibles infections de l'urètre qui se manifestent par des démangeaisons et brûlures lors de la miction (uriner) et ce, peu de temps après la contamination. La prostate et l'épididyme chez l'homme, le vagin, l'utérus, les trompes et les ovaires chez la femme peuvent être touchés. L'infection évolue souvent sans douleurs et peut être guérie facilement grâce aux antibiotiques.

Herpès génital

L'herpès génital est une infection virale largement répandue apparentée à l'herpès labial (boutons de fièvre sur les lèvres). Trois à sept jours après la contamination de petites vésicules très irritantes et douloureuses apparaissent dans la région génitale. Elles contiennent un liquide contagieux. En outre, une tuméfaction des ganglions et des symptômes fiévreux courants peuvent se manifester. Le virus peut être dépisté directement dans le liquide vésiculaire ou indirectement par des analyses sanguines. Malgré un traitement avec un médicament antiviral (p. ex. Aciclovir), le virus peut survivre dans les cellules nerveuses et, après des mois, voire des années de latence, provoquer une nouvelle poussée dont les symptômes sont toutefois généralement atténués.

Gale (scabiose)

La gale est due à des parasites, les sarcoptes, qui sont transmis au cours des rapports sexuels ou, dans le cadre familial, par l'intermédiaire d'objets contaminés (draps, vêtements, etc.). Les sarcoptes creusent des sillons, ou tunnels, dans l'épiderme (entre les doigts, sur les poignets, les aisselles, le nombril, les seins, dans la région génitale), qui provoquent de fortes démangeaisons, notamment la nuit, et peuvent dégénérer en eczémas persistants. La plupart du temps, on peut déceler les sillons à l'œil nu. Toutes les personnes vivant sous le même toit doivent être traitées en même temps.

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne: Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

Q. 1 à 5. Indiquez dans le tableau, par le choix a b ou c, l'agent pathogène de chacune des MTS. (Attention ! Un agent peut être le même pour deux maladies)

- a) Bactéries
- b) Parasites
- c) Virus

Q.	Maladies	Agent pathogène		
1	Syphilis	a	b	c
2	Condylome	a	b	c
3	Infections à chlamydia	a	b	c
4	Herpès génital	a	b	c
5	Gale	a	b	c

Q. 6 à 10. Indiquez dans le tableau, par le choix a, b, c ou d, le temps écoulé entre la contamination et l'apparition des premiers symptômes de la MTS.

- a) Quelques jours (7 jours et moins).
- b) 3 semaines.
- c) 4 semaines.
- d) Plusieurs semaines (plus de quatre semaines).

Q.	Maladies	Temps écoulé entre la contamination et l'apparition des symptômes			
6	Syphilis	a	b	c	d
7	Condylome	a	b	c	d
8	Infections à chlamydia	a	b	c	d
9	Herpès génital	a	b	c	d
10	Gale	a	b	c	d

Q. 11 à 15. Indiquez dans le tableau, par le choix a, b, c, d ou e, l'un des symptômes de chacune de ces MTS.

- a) Les Sarcoptes creuses des sillons.
- b) Chancre, ganglions lymphatiques enflés.
- c) Apparition de petites vésicules, tuméfaction des ganglions et fièvre.
- d) Verrues dans la région génitale.
- e) Démangeaisons et brûlures lorsqu'on urine.

Q.	Maladies	Symptômes				
11	Syphilis	a	b	c	d	e
12	Condylome	a	b	c	d	e
13	Infections à chlamydia	a	b	c	d	e
14	Herpès génital	a	b	c	d	e
15	Gale	a	b	c	d	e

Q. 16 à 20. Indiquez dans le tableau, par le choix a, b, c ou d, le traitement de chaque maladie dont il est question dans le texte sur les MTS.

- a) Chirurgie
- b) Médication antivirale
- c) Antiparasitaires
- d) Antibiotiques

Q.	Maladies	Traitement			
16	Syphilis	a	b	c	d
17	Condylome	a	b	c	d
18	Infections à chlamydia	a	b	c	d
19	Herpès génital	a	b	c	d
20	Gale	a	b	c	d

21. Selon le contexte, qu'est-ce qu'un «agent pathogène» ?

- a) Une maladie vénérienne.
- b) Un élément transmissible.
- c) Un test de laboratoire.
- d) Un type d'infection.
- e) Une mesure thérapeutique.

TEXTE 8

Tableau, statistiques

**GAINS MOYENS DE LA POPULATION ÂGÉE DE 15 ANS ET PLUS
SELON LE PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT
Provinces et territoires, Recensement de 2001.**

Définitions et notes	2001					
	Canada	Québec	Ontario	Manitoba	Nunavut	Nouveau-Brunswick
<i>Tous les niveaux</i>	31 757 \$	29 385 \$	35 185 \$	27 178 \$	28 215 \$	24 971 \$
Niveau inférieur au certificat d'études secondaires	21 230 \$	20 553 \$	22 691 \$	19 201 \$	14 772 \$	17 074 \$
Certificat d'études secondaires et/ou études postsecondaires partielles	25 477 \$	24 071 \$	27 606 \$	22 921 \$	26 722 \$	20 395 \$
Certificat ou diplôme d'une école de métiers	32 743 \$	27 535 \$	36 843 \$	29 357 \$	32 454 \$	27 694 \$
Certificat ou diplôme collégial	32 736 \$	28 742 \$	36 309 \$	29 351 \$	39 113 \$	27 178 \$
Certificat, diplôme ou grade universitaire	48 648 \$	45 834 \$	53 525 \$	41 856 \$	58 992 \$	40 375 \$

Source : Statistique Canada, Recensement de la population.

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne: Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

1. D'après le tableau, quel est le niveau d'étude atteint qui présente le salaire le plus élevé ?

- a) Le niveau inférieur au certificat d'études secondaires.
- b) Le certificat d'études secondaires et/ou études post secondaires partielles.
- c) Le certificat ou diplôme d'une école de métiers.
- d) Le certificat ou diplôme collégial.
- e) Le certificat, diplôme ou grade universitaire.

2. Si j'ai complété un certificat d'études secondaires et/ou post secondaires partielles et que je me fie aux statistiques, dans quelle province ou territoire devrais-je travailler si je veux le plus gros salaire possible ?

- a) Au Québec
- b) En Ontario
- c) Au Manitoba
- d) Au Nunavut
- e) Au Nouveau-Brunswick

3. Quelle est la province ou territoire où les diplômés universitaires obtiennent-ils le meilleur salaire ?

- a) Québec
- b) Ontario
- c) Manitoba
- d) Nunavut
- e) Nouveau-Brunswick

4. Quelle est la province ou territoire où la population qui n'a pas terminé son secondaire fait le plus petit salaire ?

- a) Québec
- b) Ontario
- c) Manitoba
- d) Nunavut
- e) Nouveau-Brunswick

5. En vous basant sur toutes les données du tableau, les statistiques de quelle province ou territoire font augmenter la moyenne canadienne ?

- a) Québec
- b) Ontario
- c) Manitoba
- d) Nunavut
- e) Nouveau-Brunswick

6. Est-ce que le fait d'obtenir un diplôme, certificat ou grade universitaire nous garanti un meilleur salaire que les niveaux scolaires inférieurs ?

- a) *Oui*, parce que dans toutes les provinces, le salaire d'un diplômé universitaire est supérieur aux autres.
- b) *Oui*, parce que les emplois les plus payants sont occupés par des diplômés universitaires.
- c) *Non*, parce que les chiffres de ce tableau sont des moyennes.
- d) *Non*, parce qu'en Ontario, les salaires sont supérieurs aux salaires québécois.
- e) *Oui et non*, ça dépend de l'année de l'enquête.

7. Quels sont les deux niveaux d'étude, pour toutes les provinces, qui présentent une différence salariale inférieure à 1500\$?

- a) Le niveau d'étude inférieur au certificat d'études secondaires et le certificat d'études secondaires ou postsecondaires partielles.
- b) Le niveau d'étude du certificat d'études secondaires ou postsecondaires et le certificat ou diplôme collégial.
- c) Le niveau du certificat ou diplôme d'une école de métiers et le certificat ou diplôme ou grade universitaire.

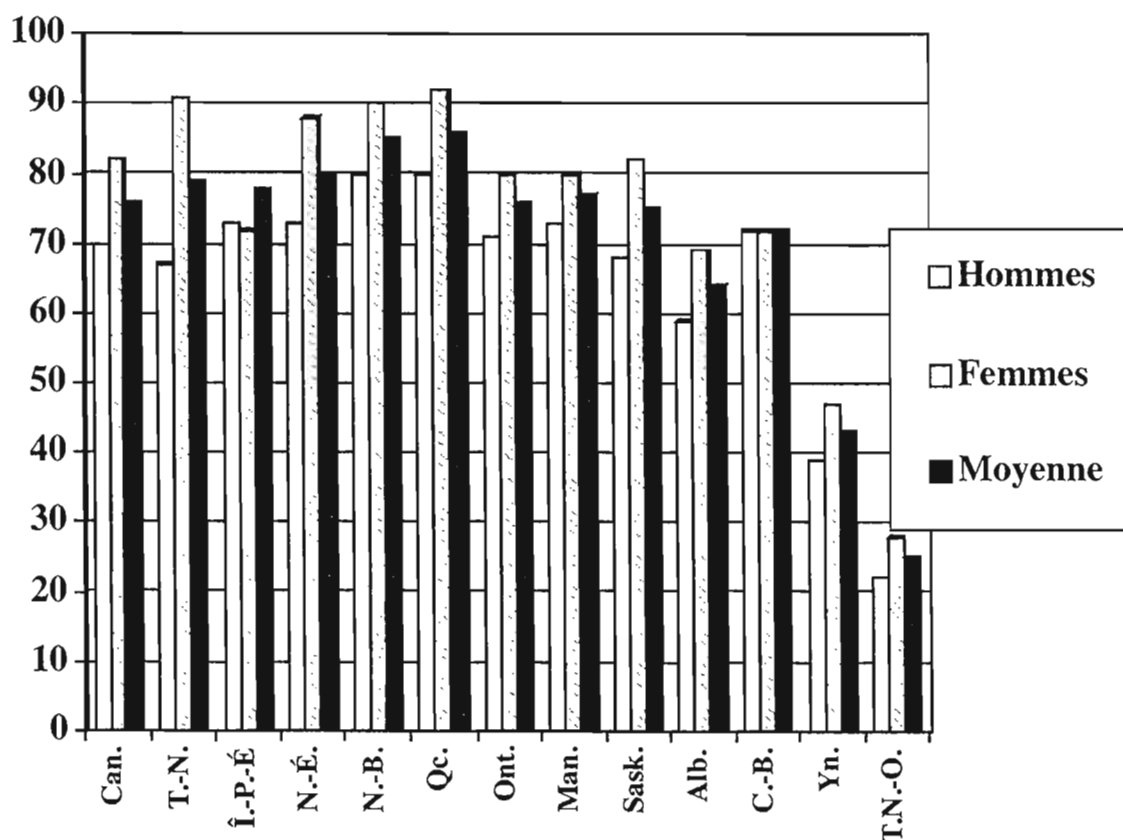
- d) Le niveau d'étude du certificat ou diplôme d'une école de métier et le certificat ou diplôme collégial.
- e) Le niveau du certificat ou diplôme d'une école de métiers et le certificat, diplôme ou grade universitaire.

TEXTE 9

Graphique

Mise en situation Je faisais une recherche sur Internet à propos des différentes professions et je suis tombée sur un graphique de Statistique Canada qui met en relation le taux de diplomation et le niveau d'études complétées. J'ai réalisé, en observant ce diagramme, qu'il y a une grande disparité entre certaines provinces ou territoires canadiens. Il m'est alors venu en tête plusieurs questions auxquelles j'aimerais répondre avec le graphique, par contre je ne suis pas certaine de savoir lire les graphiques. Pouvez-vous m'aider? Je vous présente donc d'abord le graphique et ensuite mes questions.

TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME DE FIN D'ÉTUDES SECONDAIRES EN POURCENTAGE DE LA POPULATION ÂGÉE DE 18 ANS, selon le sexe au Canada, Dans les Provinces et Territoires, 1997



Note : La moyenne canadienne (homme-femme) = 76%
 La moyenne des femmes canadiennes = 82%
 La moyenne des hommes canadiens = 70%

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne: Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

1. Quelles sont les quatre provinces canadienne ou territoires qui, dans l'ordre, affichent le taux le plus élevé de diplomation (hommes et femmes confondus) ?

- a) Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve.
- b) Terre-Neuve, Québec, Colombie-Britannique, Nouveau-Brunswick.
- c) Québec, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve, Colombie-Britannique.
- d) Nouveau-Brunswick, Saskatchewan, Québec, Terre-Neuve.
- e) Saskatchewan, Québec, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve.

2. Quelles sont les cinq provinces canadiennes ou territoires où les femmes affichent un taux de diplomation supérieur à la moyenne des femmes canadiennes ?

- a) Saskatchewan, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard.
- b) Colombie-Britannique, Saskatchewan, Québec, Ontario, Nouveau-Brunswick.
- c) Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve.
- d) Saskatchewan, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve.
- e) Ontario, Québec, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve.

3. Quelle est la moyenne du taux de diplomation des hommes qui habitent dans les Prairies (Alberta, Manitoba, Saskatchewan) ?

- a) 53,7%
- b) 60,7%
- c) 66,7%
- d) 71,1%
- e) 80,2%

Compléter cette grille
peut vous aider.

Alb.	=	_____
Man.	=	_____
Sask.	=	_____
Moyenne	=	_____

4. Quelle est la province canadienne ou territoire (parmis les choix de réponses) qui affiche le plus faible taux de diplomation, hommes et femmes compris ?

- a) Territoires du Nord-Ouest.
- b) Yukon.
- c) Alberta.
- d) Manitoba.
- e) Île-du-Prince-Édouard.

5. Quel est mon âge en 2005 si je fais partie des statistiques de ce tableau ?

- a) Environ 18 ans.
- b) Environ 22 ans.
- c) Environ 26 ans.
- d) Environ 30 ans.
- e) Environ 32 ans.

TEXTE 10

Tableau

À propos du tableau Toutes les informations utiles pour répondre aux questions sont dans le tableau. Il vous faut, pour pouvoir les utiliser, interpréter toutes les parties de ce tableau.

QUESTIONS SUR LES TRANSPORTS

Tableau des tarifs train de banlieue Montréal / Saint-Hilaire

Zone	Gare	Carnet de 6 tickets			Ticket		
		Train	Autobus	Métro	Train	Autobus	Métro
		<i>ord.</i>	<i>inter.</i>	<i>réd.</i>	<i>ord.</i>	<i>inter.</i>	<i>réd.</i>
1	Gare centrale Montréal	13,50	----	8,00\$	3,50\$	----	2,00\$
3	Saint-Lambert Saint Hubert	20,00	----	11,50\$	5,00\$	----	3,00\$
5	Saint Bruno Saint-Basile-le-Grand	Train 24,50	----	Train 15,00\$	Train 6,25\$	----	Train 3,75\$
6	McMasterville Mont-Saint-Hilaire	Train 29,00?	----	Train 17,50\$	Train 7,25\$	----	Train 4,50\$

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne: Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

1. Selon les données du tableau, quelle est, en train, la ville la plus éloignée de Montréal ?

- a) Saint-Hubert.
- b) Saint-Bruno.
- c) Saint-Basile-le-Grand.
- d) McMasterville.
- e) Saint-Hilaire.

2. Je prends le train de Saint-Hilaire à la Gare Centrale de Montréal. Il me reste à prendre le métro pour me rendre au Métropolis où mon groupe préféré présente son spectacle d'adieux. Selon cet itinéraire, que dois-je alors faire de mon billet de train ?

- a) Je le mets dans un bac de recyclage (parce qu'il ne m'en sera plus utile).
- b) Je le conserve pour revenir à Saint-Hilaire.
- c) Je le conserve pour prendre l'autobus.
- d) Je le conserve pour prendre le métro.

3. J'habite près de la Gare Centrale à Montréal et je veux rendre visite à ma grand-mère qui habite à Saint-Hubert à 15 minutes d'autobus de la gare. Une fois arrivé à la gare de Saint-Hubert, que devrais-je faire de mon billet de train ?

- a) Je le mets dans un bac de recyclage (parce qu'il ne m'en sera plus utile).
- b) Je le conserve pour revenir en train à Saint-Hilaire.
- c) Je le conserve pour prendre l'autobus.
- d) Je le conserve pour prendre le métro.

4. Je pars de Saint-Lambert et je dois me rendre³⁸ à Saint-Hilaire. Je bénéficie encore du tarif réduit. Combien me coûtera un billet de train pour un aller simple ?

- a) 2,00\$
- b) 3,00\$
- c) 3,75\$
- d) 4,50\$

5. J'ai obtenu un contrat de trois semaines à Montréal. J'habite à Saint-Bruno et je prévois prendre le train de banlieue. J'ai donc besoin de 30 billets au total. Je dois payer le tarif ordinaire. Combien vais-je épargner en achetant des carnets de 6 billets comparativement à des billets individuels ?

- a) 15\$
- b) 30\$
- c) 45\$
- d) 65\$
- e) 80\$

TEXTE 11

Plan du métro de Montréal

Mise en situation J'ai enfin terminé mes études collégiales et je commence l'univerté dans deux jours. J'ai été accepté à l'université de Montréal. Je me pose plusieurs questions (voir questions 87 à 89) relativement aux trajets de métro que je peux emprunter pour me rendre à l'université. Je pars de **Longueuil** pour me rendre au pavillon Jean-Brillant de l'université de Montréal qui est situé à la station **Côte-des-Neiges**. Voici, selon le plan du métro de Montréal, les trajets de métro que je peux emprunter.



QUESTIONS ET CONSIGNES

Consigne pour les questions 1 à 3 : Utilisez l'un des trois choix de réponses ci-dessous afin de compléter le tableau. Encerclez d'abord votre réponse sur le questionnaire pour ensuite pouvoir la retranscrire sur la feuille prévue à cet effet.

CHOIX DE RÉPONSES (questions # 1 à 3)

- Trajet -a-** Départ de Longueuil. Transfert à Berri-UQAM en direction de la station Henri-Bourassa. Transfert à Jean-Talon en direction de Snowdon. Fin du trajet à la station Côte-des-Neiges.
- Trajet -b-** Départ de Longueuil. Transfert à Berri-UQAM en direction de Côte-Vertu. Transfert à Snowdon en direction de Saint-Michel. Fin du trajet à Côte-des-Neiges.
- Trajet -c-** Départ de Longueuil. Transfert à Berri-UQAM en direction d'Angrignon. Transfert à Lionel-Groulx en direction de Côte-Vertu. Transfert à Snowdon en direction de Saint-Michel. Fin du trajet à Côte-des-Neiges.

Q.	Questions	Réponses		
1	Lequel de ces trajets compte le plus de stations de métro ?	a	b	c
2	Lequel de ces trajets compte le plus de transferts ?	a	b	c
3	Lequel de ces trajets compte le moins d'arrêts et le moins de transferts ?	a	b	c

Consigne pour les questions 4 à 6 : Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

4. Quel trajet de train de banlieue qui s'arrête à une seule station de métro ?

- a) Mont-Saint-Hilaire et Deux-Montagnes
- b) Dorion-Rigaud
- c) Delson
- d) Blainville

5. Quel est la station la plus au nord ?

- a) Honoré-Beaugrand.
- b) Saint-Michel.
- c) Henri-Bourassa.
- d) Jean-Talon.
- e) Côte-Vertu.

6. Quelles sont les quatre stations où il est possible de transférer d'un métro à un autre ?

- a) Longueuil, Côte-Vertu, Henri-Bourassa et Jean-Talon.
- b) Berri-UQAM, Jean-Talon, Côte-Vertu et Snowdon.
- c) Snowdon, Saint-Michel, Jean-Talon et Lionel-Groulx.
- d) Berri-UQAM, Lionel-Groulx, Jean-Talon et Snowdon.
- e) Beaudry, Jean-Talon, Lionel-Groulx et Angrignon.

TEXTE 12

Tableau

LES FUSEAUX HORAIRES DU MONDE

Mise en situation : J'ai la chance de beaucoup voyager dans les pays de la francophonie avec mes parents à cause de leur emploi. Par contre, j'ai de la difficulté à m'habituer à changer l'heure de ma montre lorsque nous voyageons dans différents fuseaux horaires. Est-ce que vous pouvez m'aider à démêler ce tableau des fuseaux horaires ?

TABLEAU DES PAYS MEMBRES DE LA FRANCOPHONIE

	AU QUÉBEC (1)	EN FRANCE (2)	EN ACADIE	AU MANITOBA	AU MAROC (3)	AU LIBAN (4)
PAYS	DÉCALAGE	HORAIRE				
Albanie	+6	0	+5	+7	+1	-1
Belgique	+6	0	+5	+7	+1	-1
Bénin	+6	0	+5	+7	+1	-1
Bulgarie	+7	+1	+6	+8	+2	0
Burundi	+7	+1	+6	+8	+2	0
Cambodge	+12	+6	+11	+13	+7	+5
Cameroun	+6	0	+5	+7	+1	-1
Djibouti	+8	+2	+7	+9	+3	+1
Égypte	+7	+1	+6	+8	+2	0
France	+6	0	+5	+7	+1	-1
Luxembourg	+6	0	+5	+7	+1	-1
Nouvelle- Calédonie (Fr)	+16	+10	+15	+17	+11	+9
Rwanda	+8	+2	+7	+9	+3	+1
Suisse	+6	0	+5	+7	+1	-1
Vietnam	+12	+6	+11	+13	+7	+5

NOTES qui complètent le tableau

(1) *Même décalage pour l'Ontario et Haïti.*

(2) *Même décalage pour le Benelux, la Suisse, l'Algérie/Tunisie, Monaco et les pays francophones d'Afrique centrale.*

(3) *Même décalage pour la Grande-Bretagne et les pays francophones d'Afrique occidentale (du Maroc au Togo).*

(4) *Même décalage pour la Roumanie, l'Ukraine, l'Égypte, l'Est du Congo, le Burundi et le Rwanda.*

**Ce tableau ne tient pas compte des pays qui avancent l'heure, donc l'heure de tous les pays est à l'heure normale.*

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne: Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

1. Je pars de la Grande-Bretagne pour me rendre en France, combien d'heures de décalage devais-je calculer entre les deux pays ?

- a) 0
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) 5

2. S'il est 15h en Bulgarie, quelle heure est-il au même moment au Québec ?

- a) 10h
- b) 8h
- c) 22h
- d) 7h
- e) 20h

3. Lequel de ces choix de réponse indique des pays qui sont tous dans le même fuseau horaire ?

- a) Vietnam, Nouvelle-Calédonie, Cambodge, Rwanda.
- b) Belgique, Benin, Djibouti, France.
- c) Bulgarie, Burundi, Egypte, Albanie.
- d) Albanie, Benin, Cameroun, Luxembourg.
- e) Luxembourg, France, Suisse, Burundi.

4. Je suis au Benelux et je dois appeler mon correspondant au Québec lorsqu'il y est 13h. Quelle heure sera-t-il au Benelux lorsqu'il sera 13h au Québec ?

- a) Il sera 19h.
- b) Il sera 22h.
- c) Il sera 13h.
- d) Il sera 7h.
- e) Il sera 15h.

5. Je suis au Québec et, quand je me lève pour aller à l'école (6h), dans l'un des pays suivants, il y a des jeunes qui pensent au dîner qui approche (12h). Dans quel pays habitent-ils?

- a) En France
- b) En Bulgarie
- c) Au Cambodge
- d) Au Djibouti
- e) En Égypte

6. J'habite au Québec. J'ai la chance d'aller visiter la France avec mes parents dans une semaine. Nous allons quitter Dorval (l'aéroport au Québec) le 3 juillet et nous reviendrons le 5 août. L'avion décolle à 18h. Le vol dure 7 heures parce que nous atterrissons à Toulouse. Quelle heure et quelle date sera-t-il lorsque nous atterrirons en France ?

- a) Le 3 juillet 00h00 (minuit)
- b) Le 3 juillet 7h
- c) Le 4 juillet 00h00
- d) Le 4 juillet 7h
- e) Le 5 juillet 00h00

Nom : _____ Niveau : _____ Date : _____

TEST DIAGNOSTIQUE EN COMPRÉHENSION DE TEXTES

Feuille-réponses

Consigne : Encerclez la lettre correspondant à votre choix.

TEXTE 1

1. a b c d e
2. a b c d e
3. a b c d e
4. a b c d e

TEXTE 2

1. a b c d e
2. a b c d e
3. a b c d e
4. a b c d e
5. a b c d e
6. a b c d e
7. a b c d e
8. a b c d e
9. a b c d e
10. a b c d -
11. a b c d -
12. a b c d -
13. a b c d -
14. a b c d e
15. a b c d e
16. a b c d e
17. a b c - -

TEXTE 3

1. a b c d -
2. a b c d -
3. a b c d -
4. a b c d -
5. a b c d -
6. a b c d -
7. a b c d -
8. a b c d -
9. a b c d -

TEXTE 4

1. a b c d e
2. a b c d e
3. a b c d -
4. a b c d e
5. a b c d e
6. a b c d e
7. a b c d e
8. a b c d e
9. a b c d e
10. a b c d e
11. a b c d e
12. a b c d e

TEXTE 5

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
7.	a	b	c	d	e
8.	a	b	c	d	e
9.	a	b	c	d	e
10.	a	b	c	d	e
11.	a	b	c	d	e

TEXTE 6

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
7.	a	b	c	d	e
8.	a	b	c	d	e

TEXTE 7

1.	a	b	c	-	-
2.	a	b	c	-	-
3.	a	b	c	-	-
4.	a	b	c	-	-
5.	a	b	c	-	-
6.	a	b	c	d	-
7.	a	b	c	d	-
8.	a	b	c	d	-
9.	a	b	c	d	-
10.	a	b	c	d	-

11.	a	b	c	d	e
12.	a	b	c	d	e
13.	a	b	c	d	e
14.	a	b	c	d	e
15.	a	b	c	d	e
16.	a	b	c	d	-
17.	a	b	c	d	-
18.	a	b	c	d	-
19.	a	b	c	d	-
20.	a	b	c	d	-
21.	a	b	c	d	e

TEXTE 8

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
7.	a	b	c	d	e

TEXTE 9

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e

TEXTE 10

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	-
3.	a	b	c	d	-
4.	a	b	c	d	-
5.	a	b	c	d	e

TEXTE 11

1.	a	b	c	-	-
2.	a	b	c	-	-
3.	a	b	c	-	
4.	a	b	c	d	-
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e

TEXTE 12

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e

APPENDICE A
Version 1 du test diagnostique

PARTIE 2
Tableau de spécification

**TABLEAU DE SPÉCIFICATION
ÉTABLISSANT LA CORRESPONDANCE ENTRE LES QUESTIONS DU
TEST DIAGNOSTIQUE ET LES ASPECTS DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE**

			TEXTES CONTINUS							TEXTES NON CONTINUS				
ASPECTS	SOUS-ASPECTS	HABILETÉS	TX 1	TX 2	TX 3	TX 4	TX 5	TX 6	TX 7	TX 8	TX 9	TX 10	TX 11	TX 12
I- Comprendre De l'information	A. Trouver de l'information explicite	1. Sélectionner une information		Q3	Q1, 2,3, 4,5, 6,7		Q5		Q1 à 9 Q1 1 à 20				Q1 Q2 Q3 Q4 Q5	
		2. Trouver une information synonyme	Q3	Q1 4					Q2 1					
	B. Trouver de l'information implicite	3. Discriminer entre plusieurs informations semblables	Q1		Q8			Q4 Q5 Q6 Q8	Q1 0	Q1 Q2 Q3 Q4 Q5	Q1 Q2 Q3	Q1 Q2 Q3 Q4		Q1
II- Interpréter globalement le texte	Démontrer une compréhension globale de la cohérence du texte	1. Inférer ou déduire le thème ou le sujet du texte		Q1	Q9		Q6 Q7	Q1						

		2. Classer des idées du texte		Q2		Q8 à 11	Q8 à 11				Q1			
III - Interpréter le texte de façon spécifique	Démontrer une compréhension spécifique et complète de la cohésion du texte	1. Inférer à un niveau inférieur et/ou supérieur de l'intention de l'auteur et du contenu du texte.		Q4 Q1 7		Q1					Q3			
		2. Trouver le sens d'un passage, d'une phrase ou d'un mot du texte.	Q2 Q4											
		3. Évaluer l'utilisation de connecteurs textuels					Q1 à 4							
		4. Intégrer deux informations ou plus dans le texte afin de les comparer ou de les confronter							Q7		Q5	Q3 Q6 Q7	Q2 Q3	
	Réfléchir et évaluer en mobilisant des connaissances	1.Évaluer la pertinence d'affirmations, d'informations ou de données présentes dans le texte.				Q4								

IV. Réfléchir sur le contenu du texte et l'évaluer	extérieures au texte de base (connaissances antérieures de l'élève, informations prises dans un autre texte du test ou dans la question)	2. Identifier le point de vue de l'auteur et trouver de l'information susceptible de le confirmer		Q6		Q2 Q3 Q7				Q6	Q5	Q2 Q3		Q4 Q5 Q6
		3. Comparer et confronter de l'information à l'aide des données du texte et de sa connaissance du monde		Q1 0 Q1 1 Q1 2 Q1 3		Q1 2					Q6 Q9	Q5	Q4 Q5 Q6	
V. Réfléchir sur la forme du texte et l'évaluer	Réfléchir et évaluer la forme du texte en mobilisant des connaissances extérieures au texte de base	1. Démontrer une compréhension de la structure et du genre du texte		Q7 Q8										
	(connaissances antérieures de l'élève, informa- tions prises dans un autre texte ou dans la question)	2. identifier l'objectif de l'auteur et juger de l'utilité du texte pour atteindre cet objectif				Q5 Q6		Q3						

		3. Évaluer des aspects linguistiques du texte (techniques textuelles, le registre et les nuances de langage)		Q6 Q1 5 Q1 6				Q2 Q7						
		4. Distinguer des passages d'une autre nature que le type dominant du texte		Q5 Q9										

TEXTE 1 = SAINT-GUIGNEFORT
TEXTE 2 = UNE VENDETTA
TEXTE 3 = L'ARGENT DU MONDE
TEXTE 4 = PRODUIRE POUR DISNEY
TEXTE 5 = DU FIL D'ARAGNE TRANSGÉNIQUE
TEXTE 6 = TSUNAMIS
TEXTE 7 = MTS
TEXTE 8 = TABLEAU DE STATISTIQUES
TEXTE 9 = GRAPHIQUE HOMME-FEMME
TEXTE 10 = TABLEAU DES TRAINS DE BANLIEUE
TEXTE 11= PLAN DU MÉTRO DE MONTRÉAL
TEXTE 12 = FUSEAUX HORAIRES DU MONDE

APPENDICE B
Documents destinés aux juges-experts

Lettre d'introduction

Document de la présentation du projet, la grille d'appréciation
du test diagnostique, les réponses au test

Le 30 juin 2005

Bonjour M. Turcotte,

Merci d'avoir accepté d'agir en tant que juge expert dans l'élaboration de ce test diagnostique qui se propose d'évaluer la compétence en lecture d'élèves de cinquième secondaire ou d'étudiants commençant le collégial. Votre évaluation est la première étape de la validation du test. L'expérimentation, étant la seconde étape de validation, se fera dans des classes de cinquième secondaire. Par contre, parce que le test diagnostique vise l'évaluation de la compétence en lecture d'élèves de cinquième secondaire qui s'engageront dans des études collégiales, nous avons pensé que votre avis pourrait nous aider à élaborer un test plus adapté à la clientèle ciblée.

Je vous ai donc contacté afin d'avoir votre avis sur ce test qui s'adresse à une clientèle que vous cotoyez ou avez cotoyé dans votre vie professionnelle, c'est-à-dire celle du collégial. En plus de connaître la clientèle à qui s'adresse ce test, vous possédez des connaissances théoriques qui peuvent m'aider à améliorer mon test.

Vous trouverez, dans le dossier qui suit:

A. Un documents préparé pour les juges-experts

1. *Une présentation du projet*
2. *Une grille d'appréciation du test*
3. *Le corrigé*
4. *Le tableau de spécification*

B. Le test diagnostique

C. La feuille-réponses

Merci de me consacrer de votre temps

Au plaisir !

Caroline Ricard

A. DOCUMENT DESTINÉ AUX JUGES-EXPERTS

- 1. Une présentation du projet**
- 2. Une grille d'appréciation du test**
- 3. Le corrigé**
- 4. Le tableau de spécification**

1. PRÉSENTATION DU PROJET

J'ai élaboré un test diagnostique d'évaluation de la compétence en lecture. La clientèle ciblée par ce test est composée d'élèves qui terminent le secondaire ou d'étudiants qui commencent le collégial. Ces élèves ou étudiants pourraient, après avoir complété ce test, s'engager dans une démarche d'amélioration de leur compétence en lecture, entre autres auprès des Centres d'aide en Français. En effet, étant informés de leurs faiblesses, il leur sera donc plus facile de demander de l'aide qui soit adaptée à leurs besoins.

L'objet de mon mémoire se limite par contre à l'élaboration du test et à la validation de celui-ci. La grille descriptive pourrait être élaborée dans une prochaine recherche. À l'aide du tableau de spécification, il serait tout de même possible de cibler les faiblesses de l'élève (ou étudiant) sans toutefois pouvoir les décrire de façon exhaustive.

Mon test se veut une symbiose des théories en lecture et d'informations en mesure et évaluation, dont des tests en lecture déjà élaborés. Chaque item du test doit donc être justifié par une théorie. J'ai utilisé les écrits de plusieurs auteurs dans le choix des aspects que je désire évaluer. J'ai relié chacun de mes items aux aspects évalués par PISA (2000, 2003) mais aussi aux processus de compréhension de lecture de Irwin qui sont décrits par Jocelyne Giasson (1990) et finalement, aux niveaux de la taxonomie de Bloom. Pour élaborer mes items, j'ai créé un tableau de spécification

afin de m'assurer que j'ai couvert tout le domaine ciblé (pour le tableau de spécification, voir partie 4 de ce document).

Les aspects qui ont été retenus afin d'évaluer la compétence en lecture sont ceux élaborés par PISA. PISA est un organisme de l'OCDE qui a évalué dans 32 pays la compétence de jeunes de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences. Les aspects évalués sont les suivants :

1. Comprendre de l'information (PISA = Trouver de l'information)
2. Comprendre globalement un texte
3. Développer une interprétation
4. Réfléchir sur le contenu du texte et l'évaluer
5. Réfléchir sur la forme du texte et l'évaluer

Les questions du test sont à choix multiples parce qu'elles sont formées de questions suivies de choix de réponses. La forme « choix multiples » a été privilégiée afin que le test soit facile à administrer et à interpréter. L'un de nos objectifs, à la suite de notre mémoire, serait d'informatiser ce test et de l'accompagner d'une grille interprétative afin que l'élève puisse le compléter seul et obtenir son diagnostic en peu de temps.

Afin de procéder à l'évaluation du test diagnostique, je vous propose d'abord de lire la grille d'évaluation afin que vous ayez en tête les points à vérifier qui me paraissent importants. Cette grille par contre est incomplète : si, au cours de la lecture du test, vous désirez émettre des commentaires, je les lirai avec plaisir et ils me seront très utiles. Si vous désirez reformuler une question, corriger des fautes de vocabulaire ou d'orthographe ou suggérer des leçons, n'hésitez pas ! La grille me servira à avoir un portrait plus global du test, mais vos commentaires seront sûrement des indicateurs plus directs de votre avis sur celui-ci.

Note Le test qui vous est présenté ici est plus long que celui que verront les élèves parce que je prévois éliminer des questions à la suite de vos commentaires.

2. GRILLE D'APPRÉCIATION DU TEST

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UN TEST DIAGNOSTIQUE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE

I. Points à évaluer pour chaque question

1	Le vocabulaire est adapté au niveau des élèves. <i>Commentaires :</i>	Oui	Non
2	La syntaxe est adaptée au niveau des élèves. <i>Commentaires :</i>	Oui	Non
3	Chaque question est indépendante des autres questions. <i>Commentaires :</i>	Oui	Non
4	Les questions sont exemptes de toute distorsion susceptible de biaiser les résultats en favorisant certains élèves ou étudiants plutôt que d'autres (absence de biais religieux, culturel, ethnique, social et sexiste). <i>Commentaires :</i>	Oui	Non
5	Les leurres sont plausibles. <i>Commentaires :</i>	Oui	Non

B. Points à évaluer pour l'ensemble du test

1	Le but de l'épreuve est clairement établi. Commentaires :	Oui	Non
2	Le niveau de l'épreuve est approprié étant donné le niveau des élèves. Commentaires :	Oui	Non
3	L'agencement des questions est pertinent. 3' Commentaires :	Oui	Non
4	Le lien entre les aspects évalués et les questions est clair Commentaires :	Oui	Non
5	L'évaluation des compétences retenues pour ce test peut servir à dresser un portrait global de la compétence d'un lecteur (test «vraiment» diagnostique) Commentaires :	Oui	Non
6	Les directives sont claires, complètes, précises et bien en évidence Commentaires :	Oui	Non
7	Les textes utilisés sont adaptés aux intérêts des élèves. Commentaires :	Oui	Non

8	Les textes utilisés sont adaptés au niveau de développement des élèves. Commentaires :	Oui	Non
9	Les illustrations sont claires Commentaires :	Oui	Non
10	Les caractères d'imprimerie sont lisibles. Commentaires :	Oui	Non
11	La présentation matérielle du test est intéressante / attrayante. Commentaires :	Oui	Non
12	Pour toutes les questions du test, les réponses sont correctes sauf : _____ 4 _____ _____		

Inspiration de la grille : (1) Test diagnostique en argumentation, Yves Hébert et Florian Péloquin, PAREA p.17 ET MEQ, Guide docimologique, fascicule 4, Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure, pub par le Service général des communications du ministère de l'Éducation, direction générale de développement pédagogique, Direction de mesure et évaluation des apprentissages 1981, P.9-10

Note Il n'est pas nécessaire de répondre à toutes les questions du test afin de compléter la grille d'appréciation. Vous trouverez la grille de correction du test aux pages 6 et 7 du présent document.

Autres commentaires :

3. RÉPONSES DU TEST DIAGNOSTIQUE EN COMPRÉHENSION DE LECTURE

TEXTE 1					
1.	<input type="checkbox"/> a	b	c	d	e
2.	a	b	<input type="checkbox"/> c	d	e
3.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
4.	a	b	c	<input type="checkbox"/> d	e
TEXTE 2					
1.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
2.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
3.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
4.	a	b	c	<input type="checkbox"/> d	e
5.	a	b	c	<input type="checkbox"/> d	e
6.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
7.	a	b	c	<input type="checkbox"/> d	e
8.	<input type="checkbox"/> a	b	c	d	-
9.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
10.	a	b	<input type="checkbox"/> c	d	-
11.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	-
12.	a	b	c	<input type="checkbox"/> d	-
13.	a	b	<input type="checkbox"/> c	d	-
14.	<input type="checkbox"/> a	b	c	d	e
15.	<input type="checkbox"/> a	b	c	d	e
16.	a	b	<input type="checkbox"/> c	d	e
17.	a	b	<input type="checkbox"/> c	d	-
TEXTE 3					
1.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	-
2.	a	b	c	<input type="checkbox"/> d	-
3.	a	b	<input type="checkbox"/> c	d	-
4.	a	b	<input type="checkbox"/> c	d	-
5.	a	b	c	<input type="checkbox"/> d	-
TEXTE 4					
1.	a	b	c	<input type="checkbox"/> d	e
2.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
5	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	-
..	a	b	c	<input type="checkbox"/> d	e
5.	a	b	<input type="checkbox"/> c	d	e
6.	a	b	c	d	<input type="checkbox"/> e
7.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
8.	<input type="checkbox"/> a	b	c	d	e
9.	a	b	c	d	<input type="checkbox"/> e
10.	a	b	c	d	<input type="checkbox"/> e
11.	a	b	<input type="checkbox"/> c	d	e
12.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
TEXTE 5					
1.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
2.	a	b	c	<input type="checkbox"/> d	e
3.	<input type="checkbox"/> a	b	c	d	e
4.	a	b	<input type="checkbox"/> c	d	e
5.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
6.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
7.	a	b	c	<input type="checkbox"/> d	e
8.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
9.	a	b	c	d	<input type="checkbox"/> e
10.	a	<input type="checkbox"/> b	c	d	e
11.	a	b	<input type="checkbox"/> c	d	e
TEXTE 6					
1.	a	b	c	<input type="checkbox"/> d	e
2.	<input type="checkbox"/> a	b	c	d	e
3.	a	b	<input type="checkbox"/> c	d	e

6.	a	b	c	<input checked="" type="checkbox"/> d	-
7.	a	b	c	d	<input checked="" type="checkbox"/> e
8.	a	b	c	d	<input checked="" type="checkbox"/> e
9.	a	b	<input checked="" type="checkbox"/> c	d	e

4.	a	<input checked="" type="checkbox"/> b	c	d	e
5.	a	b	c	d	<input checked="" type="checkbox"/> e
6.	a	<input checked="" type="checkbox"/> b	c	d	e
7.	a	b	c	d	<input checked="" type="checkbox"/> e
8.	a	b	<input checked="" type="checkbox"/> c	d	e

TEXTE 7					
1.	a	b	c	-	-
2.	a	b	c	-	-
3.	a	b	c	-	-
4.	a	b	c	-	-
5.	a	b	c	-	-
6.	a	b	c	d	-
7.	a	b	c	d	-
8.	a	b	c	d	-
9.	a	b	c	d	-
10.	a	b	c	d	-
11.	a	b	c	d	e
12.	a	b	c	d	e
13.	a	b	c	d	e
14.	a	b	c	d	-
15.	a	b	c	d	e
16.	a	b	c	d	-
17.	a	b	c	d	-
18.	a	b	c	d	-
19.	a	b	c	d	e
20.	a	b	c	d	-
21.	a	b	c	d	e
TEXTE 8					
1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
7.	a	b	c	d	e
TEXTE 9					
1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
TEXTE 10					
1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	-
3.	a	b	c	d	-
4.	a	b	c	d	-
5.	a	b	c	d	e
TEXTE 11					
1.	a	b	c	-	-
2.	a	b	c	-	-
3.	a	b	c	-	-
4.	a	b	c	d	-
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
TEXTE 12					
1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e

4. TABLEAU DE SPÉCIFICATION

Le tableau de spécification a été élaboré en même temps que les questions du test diagnostique afin de s'assurer que le test couvrirait toutes les habiletés que je voulais évaluer. Avec ce tableau, vous pouvez vérifier ce que chacune des questions du test évalue.

La première colonne du tableau reprend les aspects de PISA. La deuxième colonne contient les sous-aspects et la troisième représente les habiletés. Ces deux colonnes ont été élaborées à l'aide des écrits de PISA, Irwin (présenté par J.Giasson 1990) et des niveaux taxonomiques de Bloom. Les colonnes suivantes présentent les 12 textes du test diagnostique et associe chacune des questions aux habiletés, sous-aspects et aspects du tableau de spécification.

Si vous avez des suggestions à faire sur le tableau de spécification, n'hésitez pas ! Vos commentaires et suggestions me seront utiles.

TABLEAU DE SPÉCIFICATION PAGES I À IV



APPENDICE C

Lettres de consentement déontologique

PARTIE 1 : Lettre à l'enseignant

PARTIE 2 : Lettre à la directrice de l'école

PARTIE 3 : Lettre aux parents des sujets

École secondaire Saint-Jean-Baptiste
Le 19 mai 2006

Bonjour M Messier,

Je vous ai remis cette lettre afin de vous expliquer en quoi consiste le **test diagnostique** que j'aimerais faire passer à vos élèves.

Ce test diagnostique de la compétence en lecture a été inspiré du test qu'à fait passer PISA, un organisme de l'OCDE. Ce test et le nôtre évaluent trois aspects de la compétence en lecture, c'est-à-dire :

1. **Comprendre de l'information**
2. **Comprendre globalement un texte et développer une interprétation**
3. **Réfléchir sur le contenu et la forme du texte et les évaluer**

Ce test se veut une symbiose des **théories en lecture** et **d'informations en mesure et évaluation**. Chaque question du test est reliée à un aspects de la compétence en lecture ce qui est illustré dans le tableau de spécification qui accompagne la copie du test qui vous a été remise.

La forme de questions «**choix multiples**» a été privilégiée dans l'évaluation de la compétence en lecture afin d'inclure le plus d'aspects possible tout en demeurant un outil simple d'administration et d'interprétation.

Les jeunes qui passeront le test pourront nous demander des informations supplémentaires sur la recherche et nous leur expliquerons pourquoi nous leur demandons de faire ce test. Les feuilles-réponses des élèves seront conservées pour la durée de la recherche (jusqu'au printemps 2007) et seront détruites par la suite. Les réponses des élèves resteront confidentielles. La passation du test doit se faire sur deux périodes de français consécutives de 75 minutes.

Vous serait-il possible de signer au bas de cette lettre afin de confirmer que vous m'autorisez à faire passer le test à vos groupes de français ?

Merci et au plaisir de vous revoir prochainement.

Caroline Ricard

J'autorise **Caroline Ricard** à faire passer un test diagnostique en lecture à mes groupes d'élèves de cinquième secondaire de l'école Saint-Jean-Baptiste.

Pierre Messier
Enseignant à l'école Saint-Jean-Baptiste

École secondaire Saint-Jean-Baptiste
Le 19 mai 2006

Bonjour Mme Ostiguy,

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQÀM. J'ai élaboré, dans le cadre de mon mémoire, un test diagnostique qui veut évaluer la compétence en lecture d'élèves en âge de s'inscrire au collégial. Cette lettre a pour but de vous demander votre consentement déontologique m'autorisant à expérimenter le test diagnostique dans deux classes de cinquième secondaire.

Le test diagnostique a déjà été évalué à deux reprises par des juges-experts provenant du collégial. Cette expérimentation dans votre école est la troisième et dernière étape de validation du test avant la rédaction finale de mon mémoire.

Les aspects de la compétence en lecture qui sont évalués dans ce test sont les mêmes qui ont été choisis par une étude internationale de l'OCDE (PISA) qui a été faite au Canada et dans 31 autres pays. Les aspects de la compétence en lecture sélectionnés pour le test sont les suivants :

- a) Trouver de l'information dans un texte
- b) Comprendre globalement un texte et développer une interprétation
- c) Réfléchir et évaluer le contenu et la forme de textes

En plus de s'assurer d'avoir votre autorisation et celle de l'enseignant concerné (Pierre Messier), nous nous engageons à demander l'autorisation écrite des parents des élèves qui passeront le test diagnostique (vous trouverez, à la suite de cette lettre, la lettre qui sera distribuée aux parents).

Les jeunes qui passeront le test pourront nous demander des informations supplémentaires sur la recherche et nous leur expliquerons pourquoi nous leur demandons de faire ce test. Les feuilles-réponses des élèves seront conservées pour la durée de la recherche (jusqu'au printemps 2007) et seront détruites par la suite. Les réponses des élèves resteront confidentielles.

Vous serait-il possible de signer au bas de cette lettre afin de confirmer que vous m'autorisez à faire passer le test à l'école Saint-Jean-Baptiste ?

Merci et au plaisir

Caroline Ricard

J'autorise **Caroline Ricard** à faire passer un test diagnostique en lecture à des groupes d'élèves de cinquième secondaire de l'école Saint-Jean-Baptiste.

Directrice de l'école Saint-Jean-Baptiste

Date

Le 19 mai 2006

Madame, Monsieur,

La classe de votre enfant a été choisie pour participer à une recherche faite dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Cette recherche a pour but de construire un test diagnostique qui évalue la **compétence en lecture**. Les aspects de la compétence en lecture diagnostiqués dans ce test sont les mêmes qui ont été choisis par une étude internationale de l'OCDE (PISA) qui a été faite au Canada et dans 31 autres pays. Les aspects testés sont les suivants :

1. Trouver de l'information dans un texte
2. Comprendre globalement un texte et développer une interprétation
3. Réfléchir et évaluer le contenu et la forme de textes

Nous avons expliqué à votre enfant le but de la recherche. La feuille où seront inscrites les réponses sera conservée pour la durée de la recherche (jusqu'au printemps 2007). Toutes les réponses resteront confidentielles et elles ne seront pas utilisées dans le bulletin scolaire. Votre enfant peut se retirer de la recherche s'il le désire, nous vous demandons par contre une autorisation écrite.

La passation du test se fera sur deux périodes de français consécutives. Ce test, en plus de servir cette recherche, peut constituer une pratique pour l'examen final de fin d'année en compréhension de lecture.

Vous serait-il possible de signer au bas de cette lettre afin de confirmer que vous nous autorisez à faire passer le test diagnostique à votre enfant ?

Merci et au plaisir

Caroline Ricard

Étudiante à la maîtrise en Sciences de l'Éducation et enseignante au secondaire.



Je suis le parent ou le tuteur de _____.

☐ **J'accepte** qu'il ou elle participe à la recherche.

☐ **Je refuse** qu'il ou elle participe à la recherche.

Votre signature _____.

SVP faire parvenir ce coupon-réponse par votre enfant à son enseignant de français avant le jeudi 25 mai 2006.

APPENDICE D
Version finale du test diagnostique

PARTIE 1
Test diagnostique

NOM DE L'ÉLÈVE _____

TEST DIAGNOSTIQUE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE
D'ÉLÈVES DE CINQUIÈME SECONDAIRE
Cahier 1

Responsable de la recherche : CAROLINE RICARD
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Le 30 janvier 2007

Consignes aux élèves

- Lisez attentivement la consigne avant de répondre aux questions associées à chacun des textes;
- Vous devez répondre d'abord sur le questionnaire pour ensuite retranscrire votre réponse sur la feuille-réponses;

Vous êtes autorisé à utiliser un **dictionnaire usuel**, une **calculatrice** et une **règle**;

- Vous disposez de **55 minutes** pour remplir ce premier cahier du test et retranscrire vos réponses sur la feuille prévue à cet effet.

Quelle heure est-il actuellement ? _____

Vous pouvez maintenant tourner la page et commencer.

TEXTE 1**ACTIVITÉ DE PRÉLECTURE**

Le premier texte à lire a été écrit par deux des membres d'une organisation qui se nomme «Clean Clothes» (vêtements propres). Cette organisation dénonce l'exploitation des travailleurs dans plusieurs types d'industries. Observez l'image, lisez le paragraphe qui suit et complétez le tableau.

IMAGE**TEXTE QUI ACCOMPAGNE L'IMAGE**

Si on observe attentivement l'image ci-dessus, il est possible de faire des prédictions sur des aspects qui seront traités dans le texte 1. Il ne s'agit pas de deviner, mais de prédire en s'appuyant sur des preuves.

Consigne : indiquez trois de vos prédictions dans la première colonne de ce tableau. Dans la deuxième colonne, écrivez la preuve qui appuie votre prédiction. Nous vous avons indiqué une première prédiction. Ne prenez pas plus de **cinq minutes** pour remplir le tableau.

Note : ne pas retranscrire les réponses de ce tableau sur la feuille-réponses

TABLEAU

	PRÉDICTIONS	PREUVES
1	L'un des aspects du texte peut être la manifestation	Les pancartes, un groupe de gens qui marchent dans la rue.
2		
3		
4		

TEXTE SUIVI DE QUESTIONS

PRODUIRE POUR DISNEY N'EST PAS UN CONTE DE FÉES

Michel Egger et Cédric Lanier (1999)

Il est maintenant temps de lire le texte pour ensuite répondre aux questions qui le suivent.

- Par Noël, c'est le temps béni pour Disney. Si la multinationale de Mickey enchante
1 nos bambins en leur « faisant les poches » comme le chante Renaud, elle suce le sang de ses sous-traitants dans les pays du Sud. A preuve, une enquête récente sur plusieurs usines en Chine. La contestation gronde...
- Par Noël, c'est le temps béni des magasins de jouets. Ils réalisent, à cette époque, 40
2 à 50% d'un chiffre d'affaires annuel estimé en Suisse à 642 millions de francs, soit près de 100 francs par habitant. C'est aussi le moment fort de Disney, qui sort toujours en décembre son grand film de l'année. Quatre semaines après son lancement aux Etats-Unis, Tarzan avait déjà engrangé plus de 165 millions de dollars, soit 45 millions de plus que ce qu'il a coûté.
- Par On connaît les clés du succès de l'empire Disney. Primo, une machinerie
3 commerciale très habile et efficace où, pour reprendre l'expression d'un chef d'édition, « comme pour le cochon, tout est mis à profit ». La transnationale exploite non seulement tous les produits et leurs dérivés – à travers notamment des cessions de licences à des grandes marques comme Mc Donald –, mais aussi les réseaux mondialisés de sous-traitance pour leur fabrication. Comme l'indique une étude récente, plus de 15 000 usines fabriquent des jouets, vêtements, gadgets aux figurines et logo Disney aux quatre coins de la planète. En particulier dans des pays comme l'Indonésie, le Vietnam, la Thaïlande, Sri Lanka, Macao et bien sûr la Chine, où les coûts de production sont bas, les syndicats faibles ou inexistantes, les protections légales minimales et lacunaires. Futur membre de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), la Chine est le principal producteur de jouets au monde. Entre 1994 et 1998, les importations de jouets chinois en Suisse ont augmenté de 60% pour atteindre 20% du total (50% pour les poupées, figurines et peluches) –, chiffre auquel s'ajoutent celles qui transitent par l'Allemagne.
- Par Secundo, une image de marque construite à la force du poignet où l'idéologie et
4 la culture d'entreprise forment un tout. D'un côté, Disney propage une vision du monde idéalisée, sans conflits ni contradictions, et une morale boy-scouts qui exaltent les grandes valeurs du rêve américain, la solidarité familiale et le retour à un état de nature édénique. De l'autre, « sûre qu'en rendant ses employés

heureux, ils rendront les clients heureux », elle claironne sur son site internet « mettre en premier les gens. Des employés souriants, des espaces clean, des échanges aimables et un service incroyable se combinent pour produire un environnement magique. »

Par 5 Dans ce même souci de son image de marque, sous la pression de campagnes internationales et d'un groupe d'actionnaires, Disney a adopté en 1997 un code de conduite conforme à celui proposé par l'administration Clinton pour ses fournisseurs et leurs sous-traitants. Prônant un comportement éthique et responsable dans toutes les opérations, ce code-modèle demande aux fabricants de produits Disney de respecter les droits fondamentaux de leurs employés (libre association et négociation collective comprises) et de « reconnaître que les salaires sont essentiels pour couvrir leurs besoins vitaux ». Selon la direction de Disney, il a été traduit en plus de 50 langues et remis à tous les fournisseurs, avec l'obligation de l'afficher dans un endroit bien en vue.

Par 6 « Nous sommes fiers de ce code et croyons que notre système de contrôle est l'un des plus avancés qui soit, écrivait en février Dimitri Agratchev, directeur de la communication de Disney, à une organisation non-gouvernementale (ONG) de Hongkong. Nous avons fait plus de 10 000 audits dans le monde, par nos propres experts et des sociétés professionnelles indépendantes » – notamment la Société générale de surveillance (SGS).

Par 7 Pourtant, ce code semble jusqu'ici n'être resté qu'un tigre de papier. A l'évidence, il n'y a pas que ses figurines que Disney use jusqu'à la corde. Sur le terrain, dans les usines du Sud, celui qui apparaît comme « l'enchanteur des temps modernes » cache un redoutable exploiteur. Les égards apparents pour ses employés directs – traités à égalité qu'ils soient mariés, concubins ou homosexuels – ne valent pas pour ceux qui, aux quatre coins du monde, triment pour la compagnie. Là, la magie devient noire, le sourire grimace, le rêve cauchemar. Comme le disait un employé d'un fournisseur à Haïti, « si Disney traite les animaux comme des êtres humains dans ses films, il nous traite, nous êtres humains, comme des animaux. »

Par 8 C'est également ce que révèle une enquête récente publiée par le Comité industriel chrétien de Hongkong (HKCIC), soutenu par *Pain pour le prochain*, qui a procédé pendant plusieurs mois à une trentaine d'interviews parmi les 1'100 employés de quatre usines de Chine du Sud produisant des vêtements, chaussures et poupées pour Disney : Sheng Li, Midway Daily Products Ltd., Guo Nian Garment Factory et Chi Li An Footwear Factory.

Par 9 Cette enquête – la première chez des sous-traitants de Disney – est accablante. Elle révèle des conditions de travail calamiteuses, qui violent systématiquement les dispositions légales. Ainsi, les ouvrières, pour la plupart des femmes entre 18 et 25 ans, n'ont le plus souvent pas de contrat. Elles n'ont pas d'assurance

médicale et sociale. Elles travaillent 11 à 13 heures par jour, parfois même jusqu'à 16 heures sept jour sur sept en haute saison. Payées à la pièce, elles gagnent en moyenne 100 francs par mois, soit trois fois moins que le minimum vital pour une petite famille dans une grande ville. En comparaison, le salaire annuel du PDG de Disney, Michael Eisner, dépasserait les 750 000 dollars, auquel s'ajoutent des dizaines de millions provenant de son paquet d'actions. Selon la Campagne internationale sur les jouets, moins d'un centième de son revenu suffirait à rémunérer de manière décente 1000 travailleurs pendant 100 ans!

Par 10 Dans les usines, la discipline est rude : tout retard, absence, oubli d'éteindre une lampe ou usage de matériel non autorisé est sanctionné par une amende, qui peut être salée. Lors de leur engagement, les travailleuses doivent s'acquitter de cautions qui peuvent atteindre jusqu'à un mois de salaire, et dont elles ne revoient souvent pas la couleur. Les logements – des dortoirs – sont exigus et surpeuplés. A un endroit, les enquêteurs ont même trouvé une dizaine de femmes partageant une chambre de 12 m² !

Par 11 Disney n'a pas daigné comparaître pour dialoguer avec des représentants de la société civile. Cette politique du silence, pour ne pas dire de l'autruche, semble une constante de l'empire de la distraction. Interpellée en Suisse, au siège européen et à la centrale californienne de Burbank, Disney n'a pas daigné répondre à nos questions. « Ce n'est qu'après des mois de demandes, des lettres innombrables, que les représentants de Disney à Hongkong ont accepté de nous recevoir en septembre dernier. Mais rien n'est sorti de la discussion, regrette Alice Kwan. Pire, dans plusieurs cas que nous avons dénoncés, plutôt que de responsabiliser son fournisseur et d'essayer d'améliorer la situation, Disney a simplement retiré ses commandes, mettant en péril les emplois. »

Par 12 Pour Chan Ka Wai, directeur du HKCIC, « tout cela prouve que Disney n'assume pas vraiment sa responsabilité sociale et que son code n'est que de la poudre aux yeux, une opération de relations publiques. Tant que l'entreprise ne le mettra pas en œuvre chez ses fournisseurs, tant qu'elle n'établira pas un contrôle indépendant avec la participation des travailleurs et en reconnaissant leur droit à s'organiser, rien ne changera. » Au début de cette année, conscient que de telles pratiques pourraient nuire à long terme à la réputation de Disney, et donc à sa rentabilité, un groupe d'actionnaires a déposé une résolution demandant l'adoption de telles mesures et plus de transparence.

**Clean Clothes (1999),*

FIN DU TEXTE 1

ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne : Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cet effet (feuille-réponses).

1. Selon les indices fournis dans le texte, dans quel pays a été écrit ce texte ?

- a) La Chine
- b) L'Allemagne
- c) Le Canada
- d) Les États-Unis
- e) La Suisse

2. Quel est le but principal poursuivi par les auteurs de ce texte?

(Attention ! Il faut tenir compte des caractères en italique et de l'affirmation.)

- a) Nous *informer* que la compagnie Disney éprouve des difficultés avec les syndicats de ses centres de production.
- b) Nous *expliquer* que la compagnie Disney impose des conditions de travail inhumaines à ses sous-traitants.
- c) Nous *démontrer* que la compagnie Disney fait attention au bien-être de ses employés.
- d) Nous *convaincre* que la compagnie Disney exploite ses sous-traitants.
- e) Nous *conscientiser* aux effets néfastes de la surconsommation dans les sociétés européennes.

3. Quel est le ton adopté par les auteurs de ce texte ?

- a) Neutre
- b) Critique
- c) Hautain
- d) Moralisateur

4. «... dans les pays du sud...» : Dans le texte, le Mexique n'est pas nommé lorsqu'il est question de ces « pays du sud ». Laquelle des raisons suivantes est vraie pour expliquer l'absence du Mexique dans l'énumération (par. 3) ?

Note : Cette question ne vérifie pas vos connaissances personnelles : utilisez ce qui est écrit dans le texte.

- a) Parce que le Mexique ne fait pas partie de l'Organisation Mondiale du Commerce (l'OMC).
- b) Parce que les jouets fabriqués au Mexique ne transitent pas par l'Allemagne.
- c) Parce que la Société Générale de surveillance (SGS) n'a jamais mis les pieds au Mexique.
- d) Parce qu'il est question de l'expansion commerciale de la Chine qui n'est pas sur le même continent que le Mexique.
- e) Parce que le texte n'a pas été écrit en Amérique du Nord, mais en Europe. La perspective nord-sud est donc relative.

5. Quelle est la principale valeur du titre de ce texte ?

- a) Une valeur informative parce qu'il nous donne des renseignements sur le texte.
- b) Une valeur de rappel parce qu'il nous rappelle un événement passé.
- c) Une valeur incitative parce qu'il veut nous faire lire le texte.
- d) Une valeur ludique parce que ce titre veut nous divertir.
- e) Aucune valeur parce qu'il n'est pas relié directement au sujet du texte.

6. Quelle est l'idée principale exprimée dans le troisième paragraphe ?

- a) La Chine est un pays où les coûts de production sont bas, les syndicats faibles ou inexistants, les protections légales minimales et lacunaires.
- b) Chez Disney, tout est mis à profit ce qui fait de la compagnie une machine commerciale très habile et efficace.
- c) La compagnie Disney exploite des réseaux mondialisés de sous-traitance pour la fabrication de ses produits.
- d) Disney fait des cessions à des grandes marques comme Mc Donald qui distribue des jouets dans ses restaurants.
- e) La Chine est le principal producteur de jouets au monde et le restera encore pour plusieurs années.

7. Selon le texte, quel sens est donné à l'expression suivante : « comme pour le cochon, tout est mis à profit » ? (par 3)

- a) Les animaux sont traités comme des humains dans les films de Disney.
- b) Disney a adopté un code de conduite pour tous ses employés.
- c) Le salaire annuel du PDG de Disney dépasserait les 750 000\$.
- d) La vision du monde de Disney est idéalisée, sans conflits ni contradiction.
- e) La compagnie Disney exploite ses produits et ses employés.

8. Selon le sens que lui ont donné les auteurs, que signifie l'expression «un tigre de papier» (par 7) relativement au code de Disney: ?

- a) Que le code de Disney défend les droits fondamentaux de ses employés.
- b) Que le code de Disney permet à la compagnie d'être «l'enchanteur des temps modernes».
- c) Que le code de Disney permet un système de contrôle des plus avancés qui soit.
- d) Que le code de Disney a été écrit et est affiché dans ses entreprises.
- e) Que le code de Disney a été écrit pour une opération de relations publiques.

9. Dimitri Agratchev, directeur de la communication chez Disney, écrit que la compagnie est fière du code de conduite de la compagnie (par. 6). Replacez dans l'ordre les arguments qu'apportent les auteurs pour exprimer leur désaccord à la suite de ce qu'à écrit Agratchev ?

- 1. Il existe une enquête accablante sur les conditions de travail de l'industrie Disney.
- 2. La vie dans les usines qui produisent pour Disney est difficile.
- 3. Les égards apparents pour ses employés directs n'effacent pas le tort qu'ils font aux autres employés dans le monde.

Choix de réponses

- a) 1-2-3
- b) 3-1-2
- c) 1-3-2
- d) 2-3-1
- e) 3-2-1

10. Remplacez dans l'ordre les idées principales du texte

1. Disney ne veut pas répondre des conditions dans ses usines
2. Disney tente de conserver une bonne image de sa compagnie
3. Disney maltraite ses sous-traitants selon une enquête
4. Disney adopte un code de conduite

Choix de réponses

- a) 3-2-4-1
- b) 1-3-4-2
- c) 2-4-3-1
- d) 1-2-3-4
- e) 2-3-1-4

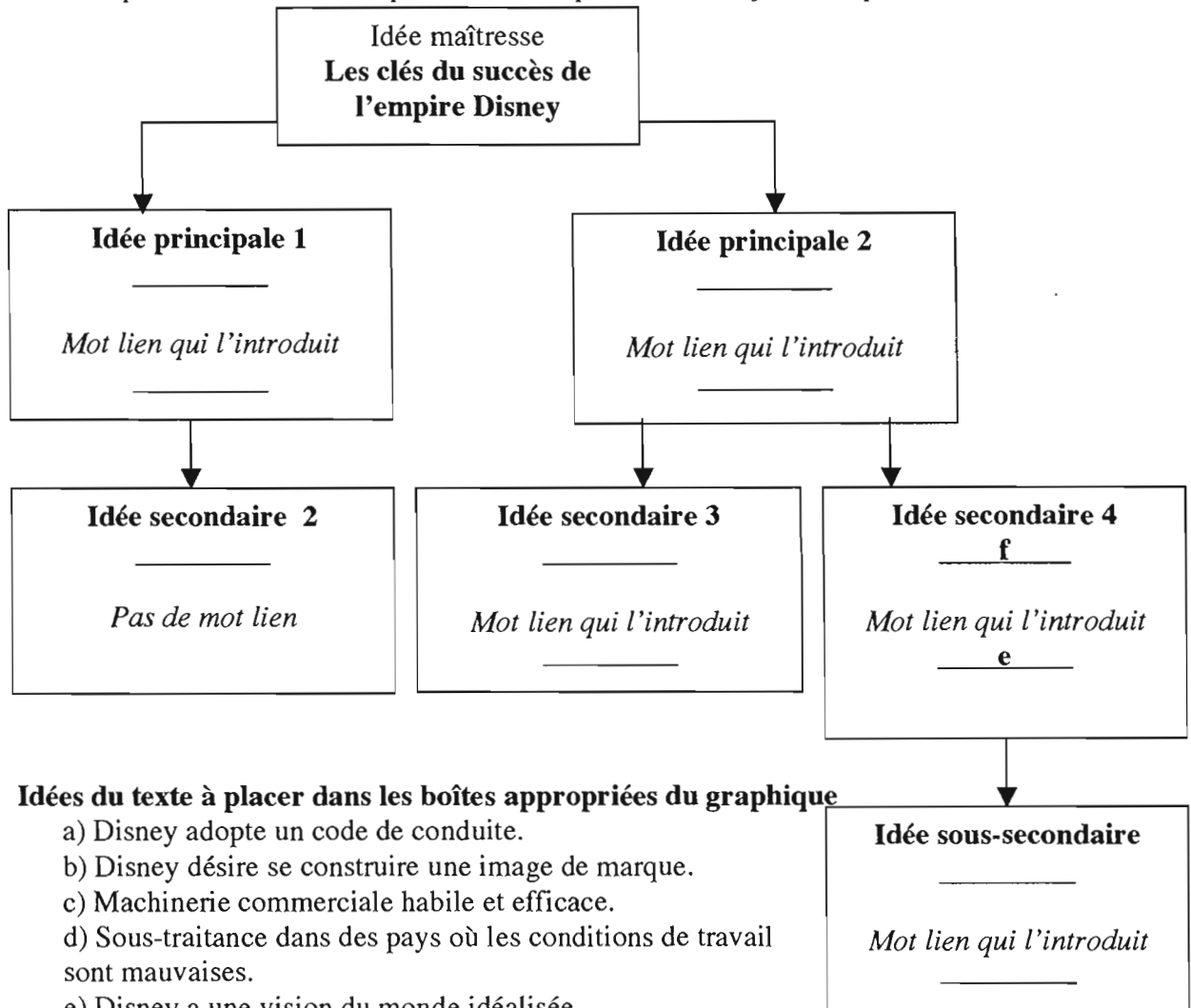
11. Quelle expression est vraie concernant le code de conduite de Disney mentionné dans le texte ? (Attention ! Il faut tenir compte des caractères en italique et de l'affirmation.)

- a) Disney *applique* dans le quotidien un code pour ses usines.
- b) Disney *a écrit* un code de conduite pour ses sous-traitants.
- c) Disney *impose* le respect d'un code de conduite à ses sous-traitants.
- d) Disney *s'assure* que ses sous-traitants *comprennent* le code.
- e) Disney *voudrait écrire* un code de conduite pour ses sous-traitants.

(voir page suivante pour question 12)

12. Remplissez l'organisateur graphique des paragraphes 3, 4 et 5. Inscrivez, sur la première ligne, la lettre correspondant à l'idée du texte et, sur la deuxième, écrivez la lettre associée au mot lien (marqueur de relation) qui introduit cette idée.

Note : Ne pas retranscrire les réponses à cette question sur la feuille-réponses.



TEXTE 2**INFORMATIONS SUR LE TEXTE**

L'auteur de ce texte décrit, dans un recueil de nouvelles, des tranches de vie de personnages fictifs vivant à Montréal. «Ça» est l'une de ces 27 nouvelles. Le recueil s'appelle les Aurores Montréalaises.

«Ça» est une courte nouvelle riche de sens et d'images. À vous de les interpréter.

ÇA

Monique Proulx

1 C'est couché sur le trottoir. On dirait une sculpture. Off-off-ex-post-
2 moderne. On s'approche. Ça pue quand on s'approche, ça pue et ça remue,
3 diable! ça a des yeux. Ça tient un grand sac vert qui déborde de choses. On
4 veut voir ce qu'il y a dans ce sac. Ça jappe un peu quand on arrache le sac,
5 heureusement ça ne mord pas. On ouvre le sac.

6 Déboulent silencieusement jusqu'à la rue une bouteille de caribou vide,
7 de l'argent Canadian Tire, un chandail de hockey troué, une carte périmée de la
8 STCUM, un morceau de Stade olympique, un lambeau de société distincte, et
9 une vieille photo, une photo de ça quand c'était humain et petit et que ça rêvait
10 de devenir astronaute.

FIN DU TEXTE 2**QUESTIONS ET CONSIGNE**

Consigne : Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cet effet (feuille-réponses).

1. Quels sont, dans l'ordre, les sens qui sont sollicités dans ce texte ?

- 1) le toucher
- 2) la vue
- 3) l'odorat
- 4) le goût
- 5) l'ouïe

Choix de réponses

- a) 2-3-5-1
- b) 2-1-4-5
- c) 3-1-2-5
- d) 4-2-3-5
- e) 1-3-2-5

2. Dans ce texte qui nous rappelle une dure réalité très présente à Montréal, c'est-à-dire l'itinérance, l'auteur réussit par son écriture à alléger le texte par l'humour. Quel ou quels extrait(s) du texte reflète(nt) cet état de fait ?

- 1) C'est couché sur le trottoir. On dirait une sculpture. Off-off-ex-post-moderne.
- 2) Ça pue quand on s'approche, ça pue et ça remue, diable ! ça a des yeux.
- 3) Ça jappe un peu quand on arrache, heureusement ça ne mord pas.
- 4) [...] une photo de ça quand c'était humain et petit et que ça rêvait de devenir astronaute.

Choix de réponses

- a) 1-4
- b) 2-3
- c) 1-2-3
- d) 2-3-4
- e) 1-2-3-4

3. Dans le premier paragraphe, quel est le sentiment dominant suggéré par le texte relativement à l'itinérance ?

- a) de la surprise
- b) du dégoût
- c) de la curiosité
- d) de l'empathie
- e) du mépris

4. Dans le deuxième paragraphe, quel est le sentiment dominant suggéré par le texte relativement à l'itinérance ?

- a) de la surprise
- b) du dégoût
- c) de la curiosité
- d) de l'empathie
- e) du mépris

5. À travers l'écriture de ce texte, il est possible de déduire le sentiment dominant de l'auteur envers l'itinérance, quel extrait révèle le mieux ce sentiment ?

- a) C'est couché sur le trottoir. On dirait une sculpture. Off-off-ex-post-moderne. On s'approche.
- b) Ça pue quand on s'approche, ça pue et ça remue, diable! ça a des yeux.
- c) Ça tient un grand sac vert qui déborde de choses. On veut voir ce qu'il y a dans le sac.
- d) Ça jappe un peu quand on arrache le sac, heureusement ça ne mord pas. On ouvre le sac.
- e) [...] une photo de ça quand c'était humain et petit et que ça rêvait de devenir astronaute.

6. Le premier paragraphe de la nouvelle compte de courtes phrases. Donc le texte est ponctué de plusieurs points. Le deuxième paragraphe est composé d'une seule phrase dans laquelle les parties sont séparées seulement par des virgules.

Quelles affirmations sont vraies concernant l'effet du changement dans l'utilisation de la ponctuation entre le premier et le deuxième paragraphe ?

1. Le premier paragraphe comptant plusieurs points et de courtes phrases est d'un rythme plus rapide que le deuxième paragraphe.
2. Le premier paragraphe est d'un rythme plus lent parce qu'il compte plusieurs points, donc plusieurs pauses dans la lecture.
3. Le deuxième paragraphe est de rythme plus lent que le premier parce qu'il contient une longue énumération.
4. Le deuxième paragraphe a un rythme plus rapide parce qu'il n'y a qu'une seule phrase.

Choix de réponses

- a) 1-3
- b) 2-3
- c) 2-4
- d) 1-4

7. Lequel des extraits suivants correspond à la situation initiale du schéma narratif ?

- a) C'est couché sur le trottoir.
- b) C'est couché sur le trottoir. On dirait une sculpture. Off-off-ex-post-moderne.
- c) C'est couché sur le trottoir. On dirait une sculpture. Off-off-ex-post-moderne. On s'approche.
- d) C'est couché sur le trottoir. On dirait une sculpture. Off-off-ex-post-moderne. On s'approche. Ça pue et ça remue [...]
- e) C'est couché sur le trottoir. On dirait une sculpture. Off-off-ex-post-moderne. On s'approche. Ça pue et ça remue, diable ! ça a des yeux.

NOM DE L'ÉLÈVE _____

TEST DIAGNOSTIQUE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE
D'ÉLÈVES DE CINQUIÈME SECONDAIRE
Cahier 2

Responsable de la recherche : CAROLINE RICARD
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Le 30 janvier 2007

Consignes aux élèves

- Lisez attentivement la consigne avant de répondre aux questions associées à chacun des textes;
- Vous devez répondre d'abord sur le questionnaire pour ensuite retranscrire votre réponse sur la feuille-réponses ;

Vous êtes autorisé à utiliser un **dictionnaire usuel**, une **calculatrice** et une **règle**;

- Vous disposez de **65 minutes** pour faire cette deuxième partie du test.

Quelle heure est-il actuellement ? _____

Vous pouvez maintenant tourner la page et commencer.

TEXTE 3

ACTIVITÉ DE PRÉLECTURE

Le texte suivant est une nouvelle littéraire. La nouvelle se déroule au passé et deux temps de verbes sont utilisés principalement : l'imparfait et le passé simple.

Complétez la phrase suivante afin de vous rappeler pourquoi l'auteur a utilisé ces deux temps de verbes. L'imparfait a été utilisé dans les parties (1)_____ du texte tandis que le passé simple a été utilisé pour (2)_____.

TEXTE SUIVI DE QUESTIONS

SAINT GUIGNEFORT

Henri Gougaud, *L'Arbre à Soleils*, éd. du Seuil, coll. Points.

1 C'était un jour de mai. Un nourrisson dormait sous un pommier fleuri. À
2 côté du berceau sa nourrice brodait en chantonnant. Un lévrier jouait, dans
3 l'ombre bleue, à chasser des insectes. Jacques de Châtillon, le seigneur du
4 château, se pencha sur l'enfant, sourit à ses yeux clos, à ses joues rebondies,
5 caressant son chien qui se frottait à lui :

6 - Je te confie mon fils. Garde-le, Guignefort, dit-il joyeusement.

7 Il s'en alla. La nourrice un instant resta le front penché sur son travail
8 d'aiguilles. Dès qu'il se fut éloigné, elle se leva et courut à la haie où le jeune
9 fermier qui occupait son cœur l'attendait, l'œil gourmand.

10 Le père de l'enfant revint après une heure et ce qu'il découvrit à l'ombre du
11 pommier lui fit perdre l'esprit. L'herbe, près du berceau, était tachée de sang.
12 Le chien, à quelques pas, haletait, la queue basse et le museau rougi. L'homme
13 appela la nourrice. Elle avait disparu. Guignefort s'effraya des cris fous de son
14 maître. Il s'en alla, piteux, s'aplatir contre l'arbre. Le seigneur, hors de lui,
15 empoigna un bâton, convaincu que son chien, qui se cachait de lui, venait de
16 dévorer son fils sous le drap blanc. Il assomma la bête, s'acharna dessus, et la
17 frappant encore il lui brisa l'échine, puis courut à l'enfant et le prit dans ses
18 bras. Il le vit bien vivant, sans souci ni blessure. Alors, sortant soudain de son
19 affolement, il regarda encore, hébété, l'alentour, vit le pelage roux d'un renard
20 sous la haie. L'animal était mort, sa gorge était ouverte. L'homme aussitôt
21 comprit que son bon Guignefort avait en vérité défendu le berceau, et que
22 c'était le sang de la bête des bois qui rougissait sa gueule. Jacques de Châtillon
23 venait d'assassiner le sauveur de son fils. La peur l'avait trompé. Il crut mourir
24 de honte. Il ne put que pleurer et battre sa poitrine. Il enterra son chien. Pour
25 que son souvenir demeure dans les cœurs, il fit édifier sur sa tombe un petit
monument où le nom de Guignefort fut inscrit.

ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne : Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cet effet (feuille-réponses).

1. Que signifie la phrase suivante : « La peur l'avait trompé. »? (lignes 22-23)

- a) Que le renard a menacé le bébé qui a eu peur.
- b) Que le père a perdu la raison à cause de la peur.
- c) Que le chien a eu peur pour la vie du bébé.
- d) Que le père a eu peur d'avoir tué son chien.
- e) Que le chien a eu peur du renard.

2. Le titre du texte est SAINT GUIGNEFORT. À cause du mot SAINT, l'on pourrait penser qu'il y a un élément religieux dans ce texte, est-ce le cas ?

- a) oui
- b) non

3. La nourrice a abandonné le bébé pour rejoindre son amant le fermier. Est-elle responsable de la mort de Guignefort ?

- a) Oui, parce qu'elle n'aimait pas Guignefort et ne lui faisait pas confiance pour garder le nourrisson.
- b) Oui, parce que si elle était restée auprès du nourrisson, le renard ne s'en serait pas approché.
- c) Non, parce que le seigneur du château a perdu l'esprit et il aurait tout de même battu Guignefort.
- d) Non, parce que le seigneur du château a confié son nourrisson à Guignefort et pas à la nourrice.

TEXTE 4**TEXTE SUIVI DE QUESTIONS****TITRE :** _____**1703 – Japon**

En 1703, à Awa, au Japon, les vagues générées par un tsunami font 100 000 victimes.

1883 – Krakatoa

Les 26 et 27 août 1883, l'île de Krakatoa est détruite par de spectaculaires explosions sous-marines. L'explosion du volcan projette des cendres à 80 km de hauteur et est entendue jusqu'en Australie, à 4000 km de là. Les îles voisines sont ensevelies sous 60 mètres de cendres et de débris volcaniques. L'effondrement du volcan déclenche une série de tsunamis. La vague la plus haute, qui atteint 35 mètres, dévaste près de 300 villes et villages côtiers de Java et Sumatra, faisant 36 000 morts.

1946 – Hawaï

Le 1er avril 1946, un violent tremblement de terre est enregistré près de Dutch Harbor, dans les îles Aléoutiennes. Un important tsunami traverse l'océan Pacifique et frappe Hawaï. Honolulu et la baie d'Hilo sont les zones les plus touchées. À Hilo, on compte 95 morts, un mur d'eau de 10 mètres s'étant abattu sur la ville. Le tsunami balayera aussi la côte ouest américaine, mais sans provoquer beaucoup de dommages.

1960 - Chili, Hawaï, Japon et Philippines

Le 22 mai 1960, un séisme de 8,3 à l'échelle de Richter se produit près de la côte chilienne. Un tsunami détruit ou endommage toutes les villes côtières sur une distance de 900 km, faisant 2000 victimes au Chili. Poursuivant son chemin, la vague voyage sur 10 000 km jusqu'à Hawaï. À Hilo, le tsunami fait 61 morts. Vingt-deux heures plus tard, après avoir encore franchi 5000 km, des vagues de 6 à 10 mètres font plus d'une centaine de victimes au Japon et aux Philippines.

2004 - Indonésie, Sri Lanka, Inde, Thaïlande

Le 26 décembre 2004, un séisme d'une magnitude de 9 sur l'échelle de Richter se produit dans l'océan Indien, au large de l'île indonésienne de Sumatra. Les vagues géantes qu'il engendre frappent une dizaine de pays, faisant près de 300 000 victimes. Les plus touchés sont l'Indonésie, le Sri Lanka, l'Inde et la Thaïlande, mais on compte aussi une centaine de morts en Malaisie et au Myanmar. Les vagues atteignent les côtes africaines de la Somalie, du Kenya et de la Tanzanie, où elles font quelque 300 morts.

ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne: Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

1. Vous avez peut-être remarqué qu'il n'y a pas de titre à cet article. Lequel des titres suivants est le plus approprié en tenant compte du contenu de ces courts textes ?

- a) Les séismes les plus meurtriers de l'histoire.
- b) Les tremblements de terre et les Tsunamis.
- c) Les catastrophes naturelles.
- d) Les grands Tsunamis de l'histoire.
- e) Une chronologie bien macabre.

2. Quelle est l'intention principale de l'auteur de ces textes ?

- a) Nous effrayer.
- b) Nous conscientiser.
- c) Nous informer.
- d) Nous convaincre.
- e) Nous divertir.

3. L'origine de l'un de ces tsunamis demeure inconnue : quel est ce tsunami ?

- a) Le tsunami du Japon.
- b) Le tsunami du Krakatoa.
- c) Le tsunami d'Hawaï.
- d) Le tsunami du Chili, d'Hawaï, du Japon et des Philippines.
- e) Le tsunami d'Indonésie, du Sri Lanka, de l'Inde et de la Thaïlande.

4. Une agence de surveillance des Tsunamis a été créée à la suite de l'un des cinq raz-de-marée mentionnés dans le texte. Malgré cette agence, la même région a été dévastée une deuxième fois. Quel est le Tsunami qui a motivé la création de l'agence ?

- a) Le tsunami du Japon.
- b) Le tsunami du Krakatoa.
- c) Le tsunami d'Hawaï.
- d) Le tsunami du Chili, d'Hawaï, du Japon et des Philippines.
- e) Le tsunami d'Indonésie, du Sri Lanka, de l'Inde et de la Thaïlande.

Vous avez maintenant terminé la section du texte qui était composée de textes continus (textes suivis). Vous allez maintenant lire des textes qui sont dits «non continus». Il peut s'agir de tableaux, de plans, de graphiques, etc. À vous de nous démontrer votre compréhension de cette forme de textes que vous pouvez rencontrer à l'école, mais aussi dans la vie à l'extérieur de celle-ci.

TEXTE 5

TEXTE SUIVI DE QUESTIONS

GAINS MOYENS DE LA POPULATION ÂGÉE DE 15 ANS ET PLUS SELON LE PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT, PROVINCES ET TERRITOIRES, RECENSEMENT DE 2001.

Scolarité	Canada	Québec	Ontario	Manitoba	Nunavut	Nouveau-Brunswick
<i>Tous les niveaux</i>	31 757 \$	29 385 \$	35 185 \$	27 178 \$	28 215 \$	24 971 \$
Niveau inférieur au certificat d'études secondaires.	21 230 \$	20 553 \$	22 691 \$	19 201 \$	14 772 \$	17 074 \$
Certificat d'études secondaires et/ou études postsecondaires partielles.	25 477 \$	24 071 \$	27 606 \$	22 921 \$	26 722 \$	20 395 \$
Certificat ou diplôme collégial.	32 736 \$	28 742 \$	36 309 \$	29 351 \$	39 113 \$	27 178 \$
Certificat, diplôme ou grade universitaire.	48 648 \$	45 834 \$	53 525 \$	41 856 \$	58 992 \$	40 375 \$

Source : Statistique Canada, Recensement de la population.

ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne: Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

1. Quelle est la province ou le territoire où la population qui n'a pas terminé son secondaire gagne le salaire le moins élevé ?

- a) Québec
- b) Ontario
- c) Manitoba
- d) Nunavut
- e) Nouveau-Brunswick

2. Les statistiques de quelles provinces ou de quel territoire font augmenter la moyenne canadienne ?

- a) Québec et Ontario
- b) Manitoba et Ontario
- c) Québec et Manitoba
- d) Nouveau-Brunswick et Nunavut
- e) Nunavut et Ontario
- f)

3. Est-ce que le fait de détenir un diplôme, un certificat ou un grade universitaire nous assure un meilleur salaire que les niveaux scolaires inférieurs ?

- a) *Oui*, parce que les salaires des universitaires font augmenter la moyenne canadienne.
- b) *Oui*, parce que les emplois les plus payants sont occupés par des diplômés universitaires.
- c) *Non*, parce que les chiffres de ce tableau sont des moyennes.
- d) *Non*, parce qu'en Ontario, les salaires sont supérieurs aux salaires québécois.
- e) *Oui et non*, ça dépend de l'année de l'enquête.

4. Si le recensement datait de 2005, quelles données seraient différentes dans le tableau ?

- a) Les salaires, le titre, les niveaux scolaires et la place des provinces changeraient.
- b) Les salaires, le titre et les niveaux scolaires changeraient.
- c) Les salaires et le titre changeraient
- d) Seuls les salaires changeraient

5. Si un enseignant présentait ce tableau en classe à ses élèves, quelle pourrait être son intention principale parmi les choix suivants ?

- a) Expliquer à ses élèves les différents niveaux de scolarité au Canada.
- b) Faire calculer le salaire moyen canadien des diplômés universitaires.
- c) Démontrer les différences salariales dans toutes les provinces canadiennes.
- d) Inciter ses élèves à poursuivre leurs études jusqu'au diplôme universitaire.
- e) Encourager ses élèves à déménager au Nunavut parce qu'il manque de main-d'œuvre.

6. À votre avis, quelles sont les deux raisons les plus plausibles pour expliquer que le Nunavut offre la moyenne salariale la plus faible et la moyenne salariale la plus élevée par rapport au reste du Canada ?

- 1. Parce que les contrastes de températures sont, comme les salaires, les plus importants de tout le Canada
- 2. Parce que majorité de la population qui habite le Nunavut est très peu scolarisée, ce qui crée beaucoup de main-d'œuvre non-spécialisée
- 3. Parce que les emplois exigeant un diplôme universitaire sont rares et très spécialisés
- 4. Parce qu'il est difficile d'obtenir des employés spécialisés, on leur offre donc un plus gros salaire
- 5. Parce que la majorité de la population qui habite le Nunavut est très scolarisé, donc le salaire des gens peu scolarisés est bas

Choix de réponses

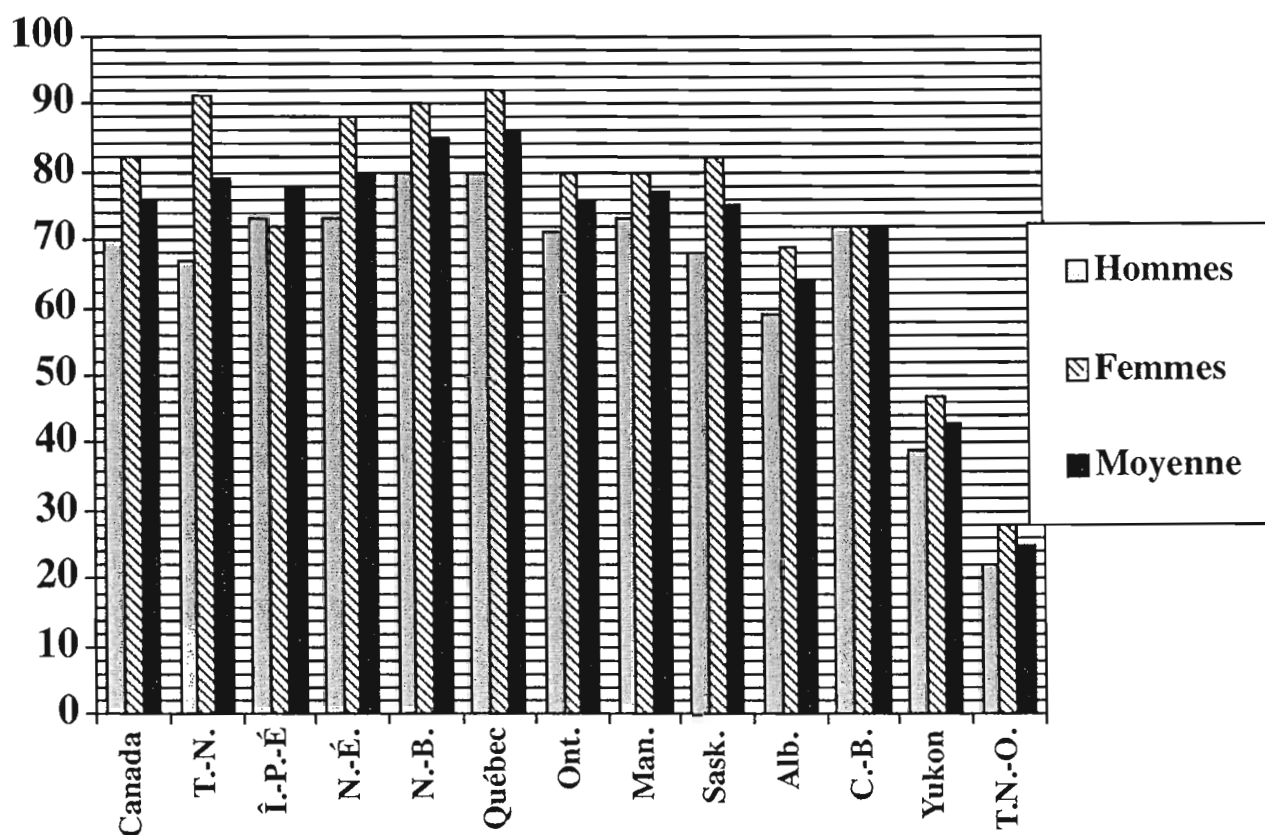
- a) 1-3
- b) 2-4
- c) 3-4
- d) 2-5
- e) 3-5

TEXTE 6

Note : utiliser une règle pour lire le graphique peut vous aider à ne pas confondre les lignes associés à chacune des valeurs.

TEXTE SUIVI DE QUESTIONS

TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME DE FIN D'ÉTUDES SECONDAIRES EN POURCENTAGE DE LA POPULATION ÂGÉE DE 18 ANS, selon le sexe au Canada, dans les Provinces et Territoires, 1997



Note : La moyenne canadienne (homme-femme) = 76 %
 La moyenne des femmes canadiennes = 82 %
 La moyenne des hommes canadiens = 70 %

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne: Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

1. Quelles sont les cinq provinces canadiennes ou territoires où les femmes affichent un taux de diplomation supérieur ou égal à la moyenne des femmes canadiennes ?

- a) Saskatchewan, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard.
- b) Colombie-Britannique, Saskatchewan, Québec, Ontario, Nouveau-Brunswick.
- c) Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve.
- d) Saskatchewan, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve.
- e) Ontario, Québec, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve.

2. Quel est le taux moyen de diplomation des hommes qui habitent dans les Prairies (Alberta, Manitoba, Saskatchewan) ?

- a) 53,3%
- b) 60,7%
- c) 66,3%
- d) 71,1%
- e) 80,2%

Note : la moyenne se calcule en additionnant tous les pourcentages et en divisant le total obtenu par le nombre d'éléments qui ont été additionnés.

Remplir cette grille peut vous aider.

Provinces	Taux de diplomation
Alb. =	_____
Man. =	_____
Sask. =	_____
Moyenne =	_____

3. Quel était mon âge en 2005 si j'avais fait partie des statistiques de ce tableau ?

- a) Autour de 18 ans.
- b) Autour de 22 ans.
- c) Autour de 26 ans.
- d) Autour de 30 ans.
- e) Autour de 32 ans.

4. Les données contenues dans le diagramme 11 auraient aussi pu être présentées sous forme de tableau.

Voici de quoi aurait pu avoir l'air le tableau :

	CAN	T.-N.	Î.-P.-É.	N.-É.	N.-B.	Qc.	Ont.	Man.	Sask.	Alb.	C.-B.	Y.n	T.N.-O.
Hommes	70 %	etc.											
Femmes	82 %	etc.											
Moyenne	76 %	etc.											

Par contre, ce n'est pas le tableau qui a été choisi, mais plutôt le diagramme. Quel est ou quels sont les avantages, parmi les choix suivants, qui a ou ont motivé l'utilisation d'un diagramme plutôt que d'un tableau ?

- 1. Les comparaisons sont plus faciles à faire dans un diagramme plutôt qu'un tableau.
- 2. Le diagramme présente les données de façon plus précise.
- 3. Le tableau est plus difficile à déchiffrer.
- 4. Le diagramme est plus attrayant.
- 5. Le diagramme permet d'utiliser de plus gros caractères d'imprimerie.

Choix de réponses

- a) la raison 1
- b) la raison 3
- c) les raisons 1 et 2
- d) les raisons 2 et 5
- e) les raisons 3, 4 et 5

TEXTE 7

INTRODUCTION AU TABLEAU

Les fuseaux horaires sont souvent représentés sur une carte géographique. Ici par contre, c'est un tableau qui nous indique les différences d'heures entre certains endroits précis de la planète. Nous vous demandons de démontrer votre compréhension de ce tableau des fuseaux horaires.

TEXTE SUIVI DE QUESTIONS

LES FUSEAUX HORAIRES DU MONDE

Tableau de pays où l'on parle français

Note : ce tableau ne tient pas compte des pays qui avancent l'heure : l'heure de tous les

pays mentionnés dans ce tableau est à l'heure normale.

	AU QUÉBEC	EN FRANCE	EN ACADIE	AU MANITOBA	AU MAROC	AU LIBAN
PAYS	DÉCALAGE	HORAIRE				
Albanie	+6	0	+5	+7	+1	-1
Belgique	+6	0	+5	+7	+1	-1
Bénin	+6	0	+5	+7	+1	-1
Bulgarie	+7	+1	+6	+8	+2	0
Burundi	+7	+1	+6	+8	+2	0
Cambodge	+12	+6	+11	+13	+7	+5
Cameroun	+6	0	+5	+7	+1	-1
Djibouti	+8	+2	+7	+9	+3	+1
Égypte	+7	+1	+6	+8	+2	0
France	+6	0	+5	+7	+1	-1
Grande-Bretagne	+5	-1	+4	+6	0	-2
Luxembourg	+6	0	+5	+7	+1	-1
Nouvelle-Calédonie (Fr)	+16	+10	+15	+17	+11	+9
Rwanda	+8	+2	+7	+9	+3	+1
Suisse	+6	0	+5	+7	+1	-1
Vietnam	+12	+6	+11	+13	+7	+5

ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne: Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

1. S'il est 15 h en Bulgarie, quelle heure est-il au même moment au Québec ?

- a) 10h
- b) 8h
- c) 22h
- d) 7h
- e) 20h

2. Lequel de ces choix de réponse indique des pays qui sont tous dans le même fuseau horaire ?

- a) Vietnam, Nouvelle-Calédonie, Cambodge, Rwanda.
- b) Belgique, Benin, Djibouti, France.
- c) Bulgarie, Burundi, Egypte, Albanie.
- d) Albanie, Benin, Cameroun, Luxembourg.
- e) Luxembourg, France, Suisse, Burundi.

3. Je suis au Luxembourg et je dois appeler mon correspondant au Québec lorsqu'il y est 13 h. Quelle heure sera-t-il au Luxembourg lorsqu'il sera 13h au Québec ?

- a) Il sera 19h.
- b) Il sera 22h.
- c) Il sera 13h.
- d) Il sera 7h.
- e) Il sera 15h.

4. J'habite au Québec. J'ai la chance d'aller visiter la France avec mes parents dans une semaine. Nous allons quitter l'aéroport Pierre-Élliott-Trudeau à Dorval (province de Québec) le 3 juillet et nous reviendrons le 5 août. L'avion décolle à 18h. Le vol dure 7 heures parce que nous atterrissons à Toulouse.

Quelle heure et quelle date sera-t-il lorsque nous atterrirons en France ?

- a) Le 3 juillet 1h
- b) Le 3 juillet 7h
- c) Le 4 juillet 1h
- d) Le 4 juillet 7h
- e) Le 5 juillet 1h

5. Le choix du titre de ce tableau n'était pas tout à fait approprié, laquelle de ces affirmations le confirme ?

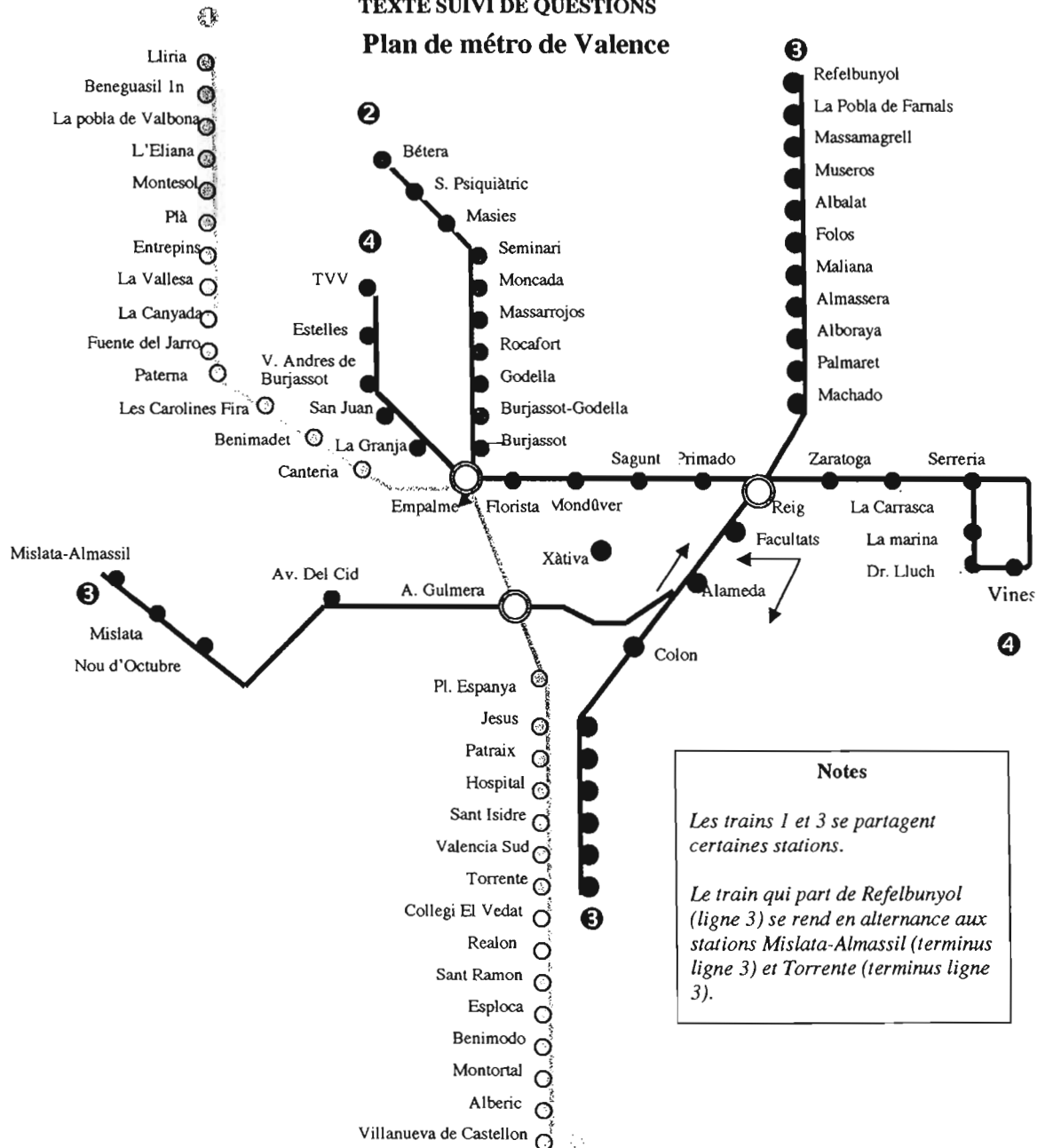
- 1. Il ne s'agit pas que de pays dans le tableau.
- 2. Il n'y a qu'une partie du tableau qui indique des décalages horaires.
- 3. Ce tableau n'a pas pour fonction d'énumérer les pays où l'on parle français.

Choix de réponses

- a) 1-2
- b) 1-3
- c) 2-3

TEXTE SUIVI DE QUESTIONS

Plan de métro de Valence



Ce plan de métro a été reproduit à partir du plan de métro original de la ville de Valence en Espagne. Si vous avez déjà pris le métro de Montréal, vous remarquerez que ce plan est très différent. Malgré sa nouveauté probable pour vous, seriez-vous capables de comprendre ce plan afin de visiter la ville en métro ? À vous de nous le démontrer !

ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION

QUESTIONS ET CONSIGNE

Consigne: Pour chaque question, encerclez sur le questionnaire la lettre correspondant à la seule affirmation vraie dans les choix qui vous sont proposés. Retranscrivez vos réponses sur la feuille prévue à cette effet (feuille-réponses).

Note : utilisez les choix de trajets ci-dessous pour répondre aux questions 1 à 3.

Trajet -1-

Départ de la station TVV (ligne 4)
à travers Empalme jusqu'à Rieg.
De Rieg jusqu'à Mislata-Almassil.

Trajet -3-

Départ de Dr. Lluch (ligne 4) à
travers Rieg jusqu'à Empalme.
De Empalme jusqu'à Torrente
(lignes 1 et 3).

Trajet -2-

Départ de Liria (ligne 1) jusqu'à
Empalme. De Empalme jusqu'à Rieg.
De Rieg jusqu'à Massamagrell (ligne
3).

Trajet -4-

Depart de Bétera (ligne 2) jusqu'à
Empalme. De Empalme jusqu'à
Gulmera. De Gulmera jusqu'à
Villanueva de Castellon (ligne 1).

1. Lequel de ces trajets compte le plus de stations de métro ?

- a) Trajet 1
- b) Trajet 2
- c) Trajet 3
- d) Trajet 4

2. Lequel de ces trajets compte le plus de transferts ?

- a) Trajet 1
- b) Trajet 2
- c) Trajet 3
- d) Trajet 4

3. Lequel de ces trajets compte le moins d'arrêts et le moins de transferts ?

- a) Trajet 1
- b) Trajet 2
- c) Trajet 3
- d) Trajet 4

4. À quelle station se trouve la fin de la ligne 2 ?

- a) Empalme
- b) A. Gulmera
- c) Villanueva de Castellon

5. Quel (s) moyens (s) visuel (s) a ou ont été employés sur le plan afin de nous faire comprendre qu'il est impossible de se rendre directement (sans transfert) de Mislata-Almassil (ligne 3) à Torrente sur la ligne 3 ?

- 1. Les différents tons de gris.
- 2. La forme de la ligne qui indique le trajet.
- 3. Les flèches.
- 4. Le numéro des trajets.
- 5. Certaines stations mises en évidence.

Choix de réponses

- a) 1-3
- b) 1-4
- c) 2-5
- d) 2-3
- e) 3-4-5

FIN DU TEST !

Quelle heure est-il ? _____

Merci et au plaisir de retravailler ensemble !

Nom : _____

Date : _____

TEST DIAGNOSTIQUE EN COMPRÉHENSION DE TEXTES

Feuille-réponses

Consigne : Encerclez la lettre correspondant à votre choix.**TEXTE 1**

1. a b c d e
2. a b c d e
3. a b c d -
4. a b c d e
5. a b c d e
6. a b c d e
7. a b c d e
8. a b c d e
9. a b c d e
10. a b c d e
11. a b c d e

12. Répondez sur le
questionnaire.

TEXTE 2

1. a b c d e
2. a b c d e
3. a b c d e
4. a b c d e
5. a b c d e
6. a b c d -
7. a b c d e

TEXTE 3

1. a b c d e
2. a b - - -
3. a b c d -

TEXTE 4

1. a b c d e
2. a b c d e
3. a b c d e
4. a b c d e

TEXTE 5

1. a b c d -
2. a b c d e
3. a b c d e
4. a b c d -
5. a b c d e
6. a b c d e

TEXTE 6

1. a b c d e
2. a b c d e
3. a b c d e
4. a b c d e

TEXTE 7

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	-	-

TEXTE 8

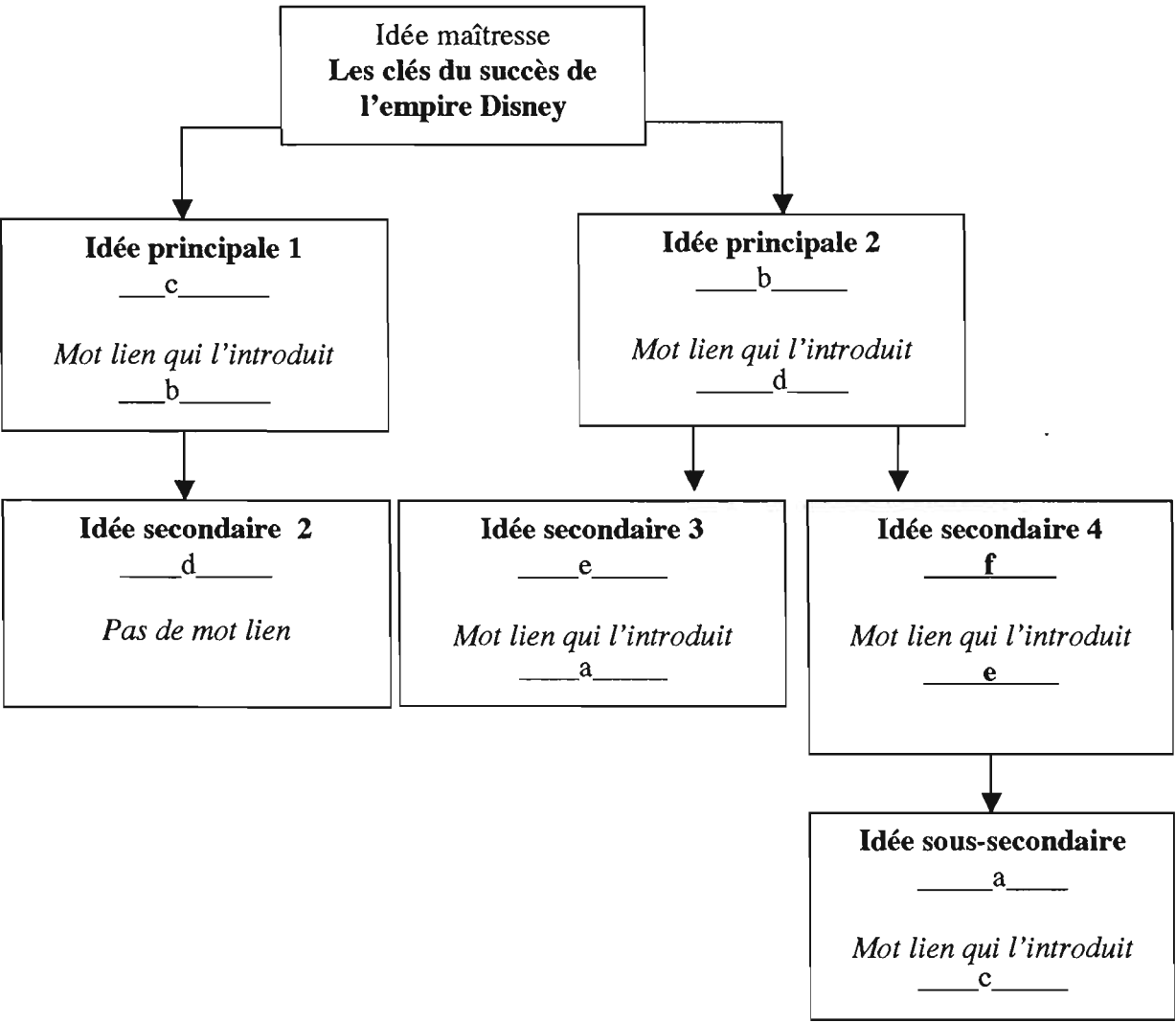
1.	a	b	c	d	-
2.	a	b	c	d	-
3.	a	b	c	d	-
4.	a	b	c	-	-
5.	a	b	c	d	e

FIN DU TEST

Réponses au test diagnostique VERSION 5

<p>TEXTE 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. e 2. d 3. b 4. b 5. e 6. b 7. e 8. e 9. b 10. c 11. b 12. voir page suivante 	<p>TEXTE 5</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. d 2. e 3. c 4. c 5. d 6. b
<p>TEXTE 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a 2. c 3. c 4. d 5. e 6. c 7. b 	<p>TEXTE 6</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. d 2. c 3. c 4. a
<p>TEXTE 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. b 2. b 3. b 	<p>TEXTE 7</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. b 2. d 3. a 4. d 5. b
<p>TEXTE 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. d 2. c 3. a 4. c 	<p>TEXTE 8</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. b 2. b 3. a 4. a 5. d

TEXTE 1
12.



APPENDICE D
Version finale du test diagnostique

PARTIE 2
Tableau de spécification

TABLEAU DE SPÉCIFICATION
ÉTABLISSANT LA CORRESPONDANCE ENTRE LES QUESTIONS DU
TEST DIAGNOSTIQUE ET LES ASPECTS DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE

			TEXTES CONTINUS				TEXTES NON CONTINUS			
ASPECTS	SOUS-ASPECTS	HABILETÉS	TX 1	TX 2	TX 3	TX 4	Tx 5	TX 6	TX 7	TX 8
I- COMPRENDRE DE L'INFORMATION	A. Trouver de l'information explicite B. Trouver de l'information implicite	Discriminer entre plusieurs informations semblables	Q1			Q3	Q1 Q2	Q1 Q2		
II- INTERPRÉTER DES TEXTES										
A- Interpréter globalement le texte	Démontrer une compréhension globale de la cohérence du texte	1. Inférer ou déduire le thème ou le sujet du texte			Q2	Q1			Q5	
		2. Reconnaître les idées principales du texte	Q6							
		3. Classer des idées du texte	Q9 Q10 Q12	Q1						
B -Interpréter le texte de façon spécifique	Démontrer une compréhension spécifique et complète de la cohésion du texte	1. Inférer à un niveau inférieur et/ou supérieur de l'intention de l'auteur et du contenu du texte.	Q2 Q4 Q5			Q2	Q5			Q5
		2. Trouver le sens d'un passage, d'une phrase ou d'un mot du texte.	Q7 Q8		Q1					

TABLEAU DE SPÉCIFICATION
ÉTABLISSANT LA CORRESPONDANCE ENTRE LES QUESTIONS DU
TEST DIAGNOSTIQUE ET LES ASPECTS DE LA COMPÉTENCE EN
LECTURE (suite)

			TEXTES CONTINUS				TEXTES NON CONTINUS			
ASPECTS	SOUS-ASPECTS	HABILETÉS	TX 1	TX 2	TX 3	TX 4	Tx 5	TX 6	TX 7	TX 8
		3. Évaluer l'utilisation de connecteurs textuels	Q12							
		4. Intégrer deux informations ou plus dans le texte afin de les comparer ou de les confronter	Q7 Q8				Q4 Q6		Q1 Q2	Q1 Q2 Q3
III- RÉFLÉCHIR SUR DES TEXTES ET LES ÉVALUER										
A. Réfléchir sur le contenu du texte et l'évaluer	Réfléchir et évaluer en mobilisant des connaissances	1.Évaluer la pertinence d'affirmations, d'informations ou de données présentes dans le texte.	Q4 Q5			Q4			Q5	
	extérieures au texte de base (connaissances antérieures de l'élève, informations prises dans un autre texte du test ou dans la question)	2. Identifier le point de vue de l'auteur et trouver de l'information susceptible de le confirmer	Q3	Q5						

TABEAU DE SPÉCIFICATION
ÉTABLISSANT LA CORRESPONDANCE ENTRE LES QUESTIONS DU
TEST DIAGNOSTIQUE ET LES ASPECTS DE LA COMPÉTENCE EN
LECTURE (suite et fin)

			TEXTES CONTINUS				TEXTES NON CONTINUS			
ASPECTS	SOUS-ASPECTS	HABILETÉS	TX 1	TX 2	TX 3	TX 4	Tx 5	TX 6	TX 7	TX 8
		3. Comparer et confronter de l'information à l'aide des données du texte et de sa connaissance du monde	Q11	Q3 Q4	Q3		Q3 Q6	Q3	Q3 Q4	
B. Réfléchir sur la forme du texte et l'évaluer	Réfléchir et évaluer la forme du texte en mobilisant des connaissances extérieures au texte de base (<i>connaissances antérieures de l'élève, informations prises dans un autre texte ou dans la question</i>)	1. Démontrer une compréhension de la structure et du genre du texte	Q12	Q7				Q4		Q4
		2. Évaluer des aspects linguistique ou physiques du texte (techniques textuelles, le registre et les nuances de langage)	Q5	Q2 Q6				Q4		Q5

TEXTE 1 = PRODUIRE POUR
DISNEY
TEXTE 2 = ÇA
TEXTE 3 = SAINT-GUIGENFORT

TEXTE 4 = TSUNAMIS
TEXTE 5 = STATISTIQUE NIVEAU
SCOLARITÉ

TEXTE 6 = GRAPHIQUE HOMME-
FEMME-
TEXTE 7 = FUSEAUX HORAIRES DU
MONDE
TEXTE 8 = PLAN DU MÉTRO DE
VALENCE EN ESPAGNE

RÉFÉRENCES

- Adkins Wood, Dorothy, 1961, *Test construction - Development and Interpretation of Achievement Tests*. Ohio : Pub. Charles E. Merrill Books, 134 p.
- Anadón, Martha (dir.publ.), 2001, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Presses de l'université Laval., 118 pages.
- Anderson, Lorin *et al.*, 2001, *A taxonomy for learning, teaching and assessing*, New York, Ed. Longman, 352 pages - extrait lu dans école Polytechnique de Montréal (2005), Bureau d'appui pédagogique, *Pyramide de la taxonomie de Bloom revue par Lorin Anderson*, Université de Picardie, www.supportsfoad.com.
- Barr, Rebecca *et al.*, 2002, *Reading diagnosis for teachers : An Instructional Approach*, 4^{ème} ed., pub Allynand Bacon, Boston, 406 pages.
- Baudelot, Christian *et al.*, 1999. *Et pourtant, ils lisent*, Éd. du Seuil, Paris, 245 pages.
- (Bernard et Louis, 2004), *L'évaluation des apprentissages en classe*, Éd. Beauchemin, Laval, Qc., 212 pages.
- (Bernard et Fontaine, 1982), *Les questions à choix multiple (guide pratique pour la rédaction, l'analyse et la correction)*, Service pédagogique Université de Montréal, 166 pages.
- Carpentier, Renée, 21 septembre 1995, *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants : avis au ministre de l'Éducation*, Avis adopté à la 434^{ème} réunion du Conseil supérieur de l'éducation, 124 pages.
- Castellani, Gérard A, 1995. *Bien lire dans toutes les disciplines au collège*, Bibliothèque Richedeau / Albin Michel, 191 pages.
- Charmeux, Éveline 1987, *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Éd. Milan/Éducation. 156 pages.
- , 1985, *Savoir lire au collège*, Éd. Cedic. 160 pages.
- Conseil des ministres de l'Éducation Canada, Statistique Canada, Ressources humaines et Développement des compétences du Canada, OCDE – PISA. www.pisa.gc.ca.
- De Koninck, Godelieve, 2005. *Lire et écrire au secondaire Un défi signifiant*, Chenelière Éducation, Montréal, 182 pages.

Depover et Noël (1999) pour l'Association pour le développement des méthodologie d'évaluation en éducation, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, modèles pratiques et contextes, Éd. De Boeck, coll. Pédagogies en développement, 351 pages.

Rey-Debove et Rey (dir. publ.), *Le nouveau petit Robert, dictionnaire*, 1993.

Fayol, Michel. (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Éd. Paris, Presses universitaires de France, coll. Psychologie aujourd'hui, 288 pages.

Foucambert, Jean, 1994, *La manière d'être lecteur*, Éd. Albin Michel, 174 pages.

Fraise, Emmanuel 1995, « Approches de la lecture dans l'enseignement supérieur français », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, no1, p.37-58.

Gauthier, Benoît, 2002, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec à Montréal, 3^e éd. Presses de l'université du Québec, 619 pages.

Giasson, Jocelyne, 2003, *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2^e éd., Éd. Gaëtan Morin, Boucherville, 398 pages.

-----, 1990, *La compréhension en lecture*, Éd. Gaëtan Morin, Boucherville, 255 pages.

-----, 1980, *Techniques d'évaluation de la lecture*, coll. L'enseignement du français au primaire, Pub PPMF Laval sous la direction de Daniel Poulain, Éditions Ville-Marie, 77 pages.

Grégoire, Isabelle, oct. 2006, « Fournier sonne la fin de la récré », *L'Actualité*, pages 25-26.

Greiss, Roger, 1989, « Les cégépiens et la littérature », *Québec-Français*, no 74, pp.40-42.

Hivon, René (dir. Publ.), 1993, *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation*, Collectif sur l'évaluation, Éd. Du CRP, Faculté de l'université de Sherbrooke, 250 pages.

Houle, Roland, (1989), *Recherche-action sur les étudiant(e)s du Collégial éprouvant des difficultés majeures en lecture*. Thetford Mines, Collège de la Région de l'Amiante, 152 pages.

Irwin, Judith Westphal, 1991. *Teaching reading comprehension processes*, second ed., Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 230 pages.

Journal of developmental Education, (Fall 1992) Volume 16, Issue 1.

(Kubiszyn et Borich, 2000), *Educational testing and measurement*, 6^{ème} édition. Austin : University of Texas, 441 pages.

Le Boterf, Guy, 1994, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, Éd. d'Organisation, 175 pages.

Lebrun, Monique, 1987, « Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au Collégial », Thèse, Université Laval, 508 pages.

Leclercq, Dieudonné, 1986, *La conception des questions à choix multiple*, Bruxelles : coll. Éducation 2000, 153 pages.

Legendre, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993.

Legendre, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2005.

Levy, Charley E.E., conférencier, « Forum régional de l'île de Montréal sur la persévérance, la réussite scolaire et le soutien aux raccrocheurs », (23 mai 2002), <http://www.perseverancescolairemontreal.qc.ca/>

Maisonneuve *et al.*, (septembre 2006), « Test de lecture et dépistage d'élèves en difficulté ». Correspondance, volume 12, numéro 1, pages 16 à 18.

Maisonneuve, Lise, 2002, *Le cégépien lecteur*, Thèse de doctorat en Éducation, UQAM, 254 pages.

Michaud, Yves, 1978, *Programme pour développer la compétence en lecture et le rendement scolaire chez les étudiants « dangereusement faibles » du collégial*, Collège Ahuntsic, 255 pages.

Ministère de l'Éducation du Québec, Statistiques (2006a), *Indicateurs sur l'obtention d'une sanction des études collégiales*.

Ministère de l'Éducation du Québec, (2006b), PIRLS International *Report IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*, www.mels.gouv.qc.ca/sanction/pirls.htm.

Ministère de l'Éducation du Québec, Loisir et Sport, Statistiques (2004a), *Programme de Formation de l'école québécoise*, 575 pages.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004b), *Description de la formation générale (au collégial)*, 22 pages. www.meq.gouv.qc.ca/ensup/enscoll/

Ministère de l'Éducation du Québec (1995), *Programme de français au secondaire*.

Ministère de l'Éducation du Québec (1987), Conseil Supérieur de l'Éducation, *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Conseil Supérieur de l'éducation, 39 pages.

Ministère de l'Éducation du Québec, 1981, Direction générale de développement pédagogique, Direction de mesure et évaluation des apprentissages. Guide docimologique - *Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure*. Fascicule 5, Québec : pub. par le Service général des communications du ministère de l'Éducation, 54 pages.

Ministère de l'Éducation du Québec, 1977a, Direction générale de développement pédagogique, Direction de mesure et évaluation des apprentissages, Guide docimologique - *Les instruments de mesure utilisés dans le cadre de l'évaluation normative*. Fascicule 4, Québec : pub. par le Service général des communications du ministère de l'Éducation, 15 p.

Ministère de l'Éducation du Québec, 1977b, Direction générale de développement pédagogique, Direction de mesure et évaluation des apprentissages, Guide docimologique - *Notions sur la taxonomie*. Fascicule 3, Québec : pub. par le Service général des communications du ministère de l'Éducation, 30 pages.

Morissette, Dominique (1996), *Guide pratique de l'évaluation sommative (Gestion des épreuves et des examens)*. Montréal : Éd. Du Renouveau Pédagogique, coll. Pratiques Pédagogiques, 130 pages.

Paradis, Josée, octobre 2000, *Étude portant sur les élèves en échec après une session au collégial. Des conditions de réussite au collégial*. Rapport final, version 3, Service des programmes et réussite scolaire.

(Hébert et Péloquin, 1997), *Test diagnostique en argumentation*, Recherche PAREA, université de Sherbrooke, 217 pages.

Perrenoud, Philippe, 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, Éd. ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 125 pages.

PISA, OECD, 1999, *Measuring student knowledge and skills : a new framework for assessment*, www.PISA.oecd.org.com

-----, 2000a, *Mesurer les connaissances et compétences des élèves*, Paris, www.PISA.oecd.org.com.

- , 2000b, *Technical Report*, www.PISA.oecd.org.com
- , 2002, *La lecture : moteur de changement*, Paris, www.PISA.oecd.org.com.
- , 2003, *Cadre d'évaluation de PISA 2003 : connaissances et compétences en mathématiques, lecture, sciences et résolution de problèmes*, Paris, www.PISA.oecd.org.com.
- Rey *et. al.* (2003), *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*, de Boeck, coll. Outils pour enseigner, Bruxelles, 161p.
- Scallon, Gérard, 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, L'école en mouvement, ERPI. 342 pages.
- Siag, Micheline, 1997, *Description des stratégies utilisées par des élèves du secondaire lors de la réalisation d'un organisateur graphique*, mémoire de maîtrise, UQÀM, 144 pages.
- Spector, Paul E., 1992, *Summated rating scale construction*, coll. Sage University papers, 73 pages.
- Tardif, Jacques, (2006), *L'évaluation des compétences, Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 363 pages.
- Terrisse *et. al.*, (1991), *La maîtrise de la langue orale et écrite chez les futurs enseignants*, Éd. UQÀM Décanat des études de premier cycle, 89 pages.
- Turcotte, André G, (1997), *Évaluation des compétences et des perceptions comme lecteurs des cégépiens aux études préuniversitaires interprétées à la lumière de l'enseignement collégial*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- , (hiver 1995), « Enseigner la lecture... au collégial : une affaire de stratégies ? », *Québec-Français*, no 96. p.24-28.
- , (1992a), *Un cadre théorique sur la lecture et un modèle du lecteur (conçus en vue de l'évaluation diagnostique du lecteur cégépien)*, Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- , conférencier, 24-27 mai (1992b), *Que devrait-on évaluer dans un test diagnostique en lecture ?*, (Montréal 24-27 mai 1992), Actes du Congrès Collèges Célébrations, Pub. Collèges créateurs d'avenir, 12 pages.

----- et Maisonneuve, (1995), *Un test qui évalue les compétences en lecture : le TeLeC.*, Association québécoise de pédagogie collégiale, Actes du 15^e colloque de l'AQPC (AQPC = Association québécoise de pédagogie collégiale) – Pour s'y retrouver, pour se retrouver : le renouveau de l'enseignement collégial. 8 pages.

Van Der Maren, Jean-Marie, 2004, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck université, 502 pages.

Van Grunderbeeck, Nicole (1994), *Les difficultés en lecture: diagnostic et pistes d'intervention*, Éd. Gaëtan Morin, 159 pages.